

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

**Katedra psychologie**



# **Diplomová práce**

Lukáš Slabý

**Hodnotová orientace a postoje sourozenců dětí s postižením**

**Value system and attitudes of siblings of disabled children**

Praha, 2019

Vedoucí práce: prof. PhDr. Lenka Šulová, CSc.

*Na tomto místě bych velice rád poděkoval vedoucí mé diplomové práce prof. PhDr. Lence Šulové, CSc. za její velmi podnětné rady a připomínky, které mi byly velmi nápomocné, také bych jí chtěl poděkovat za trpělivost a velkou podporu, kterých se mi při konzultacích dostávalo. Dále bych rád vyjádřil poděkování všem rodinám a jejich dětem, které mě nechaly nahlédnout pod pokličku svých životů, protože bez jejich ochoty by nebylo možné tuto práci uskutečnit. V neposlední řadě bych chtěl poděkovat své partnerce, rodině a přátelům, protože mi byli po celou dobu psaní této práce oporou a zdrojem motivace.*

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze dne*

.....  
*Lukáš Slabý*

**Abstrakt:**

Tato diplomová práce se zabývá mapováním hodnotové orientace a postojů sourozenců dětí s postižením. V teoretické části je věnován prostor termínu hodnota a hodnotová orientace, dále pak základním teoriím hodnotové orientace. Zvláštní pozornost je pak věnována činitelům ovlivňujícím utváření hodnot člověka, a to socializaci v jednotlivých vývojových obdobích, rodině, škole a médiím. Pozornost je také věnována rodině s dítětem s postižením a sourozeneckému vztahu v ní. Na konci této části práce jsou uvedeny některé výzkumy, které se hodnotami dětí zabývaly.

Empirická část této práce uvádí smíšený výzkum, kterého se účastnilo 20 dětí ve věku 6-15 let, které mají sourozence s postižením. V kvantitativní části byl využit dotazník a v kvalitativní části práce byl s dětmi proveden polostrukturovaný rozhovor. Výsledky kvantitativní části nám ukazují, jaké priority mají sourozenci dětí s postižením, co nejméně tolerují a čeho si na ostatních nejvíce váží. Výsledky kvalitativní části nám představují témata, o kterých sourozenci dětí s postižením nejčastěji mluvily, jaké mají pocity ohledně svého sourozence a naznačují také kvalitu jejich sourozeneckého vztahu.

**Klíčová slova:**

hodnotová orientace, postoje, sourozenci dětí s postižením, dítě s postižením, sourozenecký vztah

**Abstract:**

This diploma thesis engages in mapping the value system and attitudes of siblings of children with disabilities. In the theoretical part of the thesis, the concept of values, value system and the main theories of the system are introduced with emphasis on factors influencing the individual value system, especially socialization in developmental periods, family, school and media. Thereafter, the thesis focuses on family with children with disabilities and siblings of such children. The section concludes with several researches done in this area.

The empirical part presents a mixed design research, in which 20 siblings of disabled children aged 6 to 15 years participated. A questionnaire was used to collect the quantitative data and a semi-structured interview for the qualitative portion. The results from the quantitative part show life priorities of disabled children's siblings, what they do not tolerate and what they appreciate on others, as well. The results from the qualitative part shows themes often mentioned by siblings of disabled children, what feelings they have regarding their siblings, and their sibling relationship, also.

**Keywords:**

value system, attitudes, siblings of children with disabilities, children with disability, siblings relationship

## Obsah

Úvod.....	8
I. Teoretická část .....	10
1 Hodnotová orientace.....	10
1.1 Přiblížení pojmů hodnotová orientace a hodnota.....	10
1.2 Hodnotová orientace a hodnotový systém .....	11
2 Vybrané teorie hodnotové orientace.....	12
2.1 Pohled M. Rokeache .....	12
2.2 Pohled R. Ingleharta.....	13
2.3 Pohled V. E. Frankla .....	13
2.4 Pohled P. Saka.....	14
3 Socializace a činitele ovlivňující hodnotový systém v jednotlivých vývojových obdobích člověka .....	16
3.1 Socializace.....	16
3.1.1 Novorozenecké období.....	17
3.1.2 Kojenecké období.....	18
3.1.3 Batolecí období.....	21
3.1.4 Předškolní věk .....	23
3.1.5 Mladší školní věk.....	26
3.1.6 Starší školní věk.....	27
3.2 Základní teorie morálního vývoje .....	29
3.2.1 Teorie J. Piageta.....	29
3.2.2 Teorie L. Kohlberga.....	30
3.3 Rodina.....	32
3.4 Škola.....	34
3.5 Média.....	36
4 Rodina s dítětem s postižením .....	39

4.1	Typy postižení .....	41
4.1.1	Mentální postižení .....	41
4.1.2	Poruchy autistického spektra .....	44
4.1.3	Dětská mozková obrna .....	46
4.2	Sourozenci dětí s postižením .....	47
5	Výzkumy prováděné v této oblasti .....	51
II.	Empirická část .....	54
6	Výzkumný design .....	54
6.1	Výzkumný problém .....	54
6.2	Výzkumné metody .....	56
6.3	Průběh výzkumného projektu .....	59
6.4	Výzkumný vzorek .....	60
6.5	Analýza dat .....	62
6.6	Výsledky .....	63
7	Diskuse .....	96
	Závěr .....	104
	Seznam použité literatury .....	106
	Přílohy	

## Úvod

Jak vypadá sourozenecký vztah a jak ovlivňuje vývoj dítěte, je dnes poměrně prozkoumané téma. Víme, že osobnost dětí ovlivňuje pořadí jejich narození, osobnost jejich sourozence, věkový rozdíl mezi nimi atd. Stejně tak víme, jaké hodnoty mají děti v naší kultuře, jak jsou orientovány a můžeme se dozvědět, jak je to u některých specifických skupin.

Jaké hodnoty však mají děti, které mají sourozence s postižením, se již na tolika místech dočíst nemůžeme. Obecně se světlo reflektorů v posledních několika letech právě na sourozence dětí s postižením pomalu přesouvá, avšak stále je to oblast, která si žádá větší množství pozornosti. Vztah zdravých sourozenců se sourozenci s postižením je dnes problematika poměrně prozkoumaná a stejně tak, částečně, výhody a nevýhody této konstelace pro rozvoj obou sourozenců. Můžeme nalézt určité množství šetření, která se zabývala tím, na jaké osobnostní rysy vztah se sourozencem s postižením působí, jak ovlivňuje sourozence takový rodinný systém do dospělosti, avšak jen málokde se dozvíme, jak působí na jejich hodnotovou orientaci. Právě proto se tomuto tématu diplomová práce věnuje.

Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. V teoretické části je mapován koncept hodnot a hodnotové orientace, následuje výčet některých teorií hodnotové orientace, které se v literatuře objevují, a jsou popsáni činitelé, kteří se právě na utváření hodnot podílejí. V další části je zaměřena pozornost na rodinu s dítětem s postižením a sourozence dětí s postižením. V poslední části je věnován prostor některým relevantním výzkumům, které se v této oblasti primárně u nás prováděly. V empirické části je popsán výzkum, který v rámci diplomové práce proběhl – smíšený výzkum, který zjišťoval hodnotovou orientaci a postoje 20 sourozenců dětí s postižením. Výzkum byl rozdělen na kvantitativní část, která probíhala formou dotazníku, a kvalitativní část, již byly polostrukturované rozhovory.

Osobně jsem si toto téma vybral z toho důvodu, že se poměrně často setkávám se sourozenci dětí s postižením a jejich specifické vztahy se sourozenci, osobnostní rysy a chování mě již mnohokrát velmi překvapily. Zároveň se setkávám s tím, že některé rodiny a odborníci se mě ptají na specifika takového vztahu a na rady, jak například skloubit péči o dítě s postižením a zdravého sourozence. Můj odborný zájem je zaměřen na dětskou psychologii, pro kterou by tento výzkum měl mít přínos. Při hledání literatury mě také zaskočil fakt, že není příliš velké množství prací, které by se tomuto tématu věnovaly.

Výsledky této práce by mohly být využity v poradenství a práci právě se sourozenci dětí s postižením, které odbornou pomoc často potřebují, ale bohužel mohou být trochu zastíněné



sourozenci a jejich aktuálními potřebami a v důsledku toho se k nim odborná péče někdy nemusí dostat. Vzhledem k tomu, že se v posledních letech zvyšuje pozornost věnovaná této skupině dětí, věřím, že je toto téma velmi aktuální.

Na tomto místě je důležité zmínit, že k práci existují mimo zveřejněné přílohy také anonymizované přepisy rozhovorů, které jsou často zmiňovány v empirické části práce. Přepisy byly k dispozici při hodnocení práce (CD) a při její obhajobě, avšak bohužel vzhledem k práci s osobními údaji a intimním výpovědím, které nelze úplně anonymizovat, aby neztratily na významu, je není možné zveřejnit. Přepisy má z těchto důvodů k dispozici pouze autor práce.

# I. Teoretická část

## 1 Hodnotová orientace

V této kapitole bude věnován prostor samotnému pojmu a konceptu hodnotové orientace. Nejdříve se budeme věnovat vymezení pojmu hodnota a dále celému konceptu tak, jak se objevuje v životě člověka.

### 1.1 Přiblížení pojmů hodnotová orientace a hodnota

Pojmy hodnotová orientace a hodnota se často objevují napříč různými vědními obory, například v pedagogice, psychologii nebo sociologii, avšak přesná a jednotná definice těchto pojmů takřka neexistuje a vždy hodně závisí přímo na konkrétním autorovi a vědním oboru, ve kterém s nimi pracuje.

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 91-92) je pojem hodnota „v sociálněpsychologickém pojetí subjektivní ocenění nebo míra důležitosti, kterou jedinec přisuzuje určitým věcem, jevům, symbolům, jiným lidem aj.“ Dále zde také autoři uvádějí, že z pedagogického pohledu jsou velmi zásadní hodnotové systémy mládeže, vzdělání samo o sobě jako určitá hodnota, kterou mu dává společnost, a v neposlední řadě hodnoty a postoje jako základ a částečné cíle celého vzdělávání.

Ve svém *Psychologickém slovníku* Hartl a Hartlová (2000, s. 192) uvádí, že hodnota je „vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb, zájmů.“ Dále je zde uvedeno, že hodnoty se vytvářejí a postupně proměňují v průběhu socializace člověka. Zmiňují také rozdělení hodnot na pozitivní a negativní, absolutní a relativní a na přímé a nepřímé.

Hartl a Hartlová (2000) ještě rozdělují hodnoty na nižší a vyšší. Nižší jsou cíleny na zachování života jedince a celého druhu a k jeho zjednodušení a zpříjemnění. Vyšší hodnoty však směřují konkrétně k jednotlivci a jeho vlastním preferencím, které byly přejaty výchovou nebo kulturou.

Cakirpaloglu (2004) ve svém díle příznačně nazvaném *Psychologie hodnot* uvádí další psychologický pohled, ve kterém obecně vychází ze současné psychologické teorie. Hodnota je sama o sobě jedinečnou psychickou kategorií, jež zakládá docela stálou a pevnou strukturu osobnosti, která je důležitá pro „individuální, sociální a historickou realizaci člověka“. Hodnoty jsou jakási přesvědčení o tom, co je správné a prospěšné, avšak zároveň o tom, co je špatné a

vyloženě nežádoucí, a tato přesvědčení pak usměřují aktivitu jedince nebo celé skupiny. Na pojem hodnota přímo nasedá pojem hodnocení, který je určitým psychickým procesem, během kterého se vytváří a reguluje vztah mezi subjektem a objektem na základě přiřazené hodnoty.

„Hodnotou je subjektu to, co pro něj má osobní význam (a ten může být větší či menší, pozitivní i negativní, popř. ambivalentní), nebo v užším smyslu to, co je pro subjekt žádoucí (subjektivní pojetí dobra).“ (Nakonečný, 2009, s. 234)

Nakonečný (2009) píše o hodnotách jako o příjemných zážitcích v životě člověka a s tím propojených událostí a vztažných objektů, které tyto příjemnosti mohou způsobovat nebo napomáhat k jejich dosažení. Dále zdůrazňuje, že může jít také o nesmyslové vjemy a příjemné pocity, kterými mohou být například duchovní příjemné pocity, pramenící z duševního života člověka.

„Důležitým aspektem psychologické architektury osobnosti je proto hierarchický organizovaný systém osobních hodnot, který vyjadřuje to, co je pro subjekt více či méně důležité.“ (Nakonečný, 2009, s. 126)

## **1.2 Hodnotová orientace a hodnotový systém**

Grác (1979) vnímá hodnotovou orientaci jako pojem, který se v psychologii používá k pojmenování vzniku hodnot a hodnotového systému, který u každého člověka probíhá jinak.

„Hodnotové orientace jsou nejdůležitější složkou osobnosti; v nich jako by se resumovaly všechny životní zkušenosti, které osobnost nasbírala ve svém individuálním rozvoji.“ (Lisovskij, 1971, s. 46, podle Grác, 1979, s. 47)

Hodnotová orientace splňuje dvě funkce:

- a) Orientace člověka při utváření hodnotového systému; z jakého důvodu u člověka vzniká konkrétní hodnotový systém
- b) Způsob, kterým pak tento hodnotový systém ovlivňuje člověka při jeho dalším jednání

Z tohoto pohledu se dá na pojem hodnotové orientace pohlížet jako na jeden z nejdůležitějších pojmů v lidské psychice. Kdybychom dokázali tento pojem pochopit více do hloubky a popsali jsme jeho mechanismy, získali bychom tak možnosti nejen k určitému ovlivňování utváření hodnotového systému, ale také příležitosti k jeho operacionalizaci a měření (Grác, 1979).

## 2 Vybrané teorie hodnotové orientace

V této kapitole budou přiblíženy pohledy na hodnoty a hodnotovou orientaci člověka, které se často objevují v literatuře a nabízejí trochu odlišné pohledy na tuto tematiku. Rozdílnost těchto pohledů také může naznačovat určitou nesjednocenost v rámci terminologie hodnot.

### 2.1 Pohled M. Rokeache

Přístup, se kterým přišel M. Rokeache v 70. letech 20. století, se snažil chápat hodnoty prostřednictvím empiricky uchopitelného přístupu, kdy budou hodnoty zkoumány samy o sobě. V konceptu hodnot vycházel Rokeach z Klukhohnova pojetí hodnot jako „žádoucího, explicitního nebo implicitního, distinktivního pro jednotlivce nebo charakteristického pro skupinu, které ovlivňuje výběr z dosažitelných způsobů, prostředků a cílů činnosti“. (Klukhohn, 1967, podle Prudký et al., 2009, s. 74)

Prudký et al. (2009) uvádí tři hlavní komponenty hodnot v Rokeachově konceptu – kognitivní, afektivní a behaviorální.

- a) **Kognitivní** – jedinec si je vědom svých cílů a toho, jak jich dosáhnout; ví, co je žádoucí
- b) **Afektivní** – jde o pocitové a citové vztahy k objektům
- c) **Behaviorální** – hodnota je zdrojem aktivity

Obecně známe Rokeachovo rozdělení hodnot na instrumentální a cílové. Instrumentální hodnoty jsou zde jako prostředky, kterými se dosahuje různých cílů – například chování a jednání. Cílové hodnoty jsou naopak definice konečného stavu věci. Tyto dva druhy hodnot se mohou propojovat a působit na sebe vzájemně. Ke zkoumání hodnot pomocí tzv. Value Survey formuloval Rokeach poměrně jednoduchou metodu 36 dotazníkových položek hodnot, které jsou rozdělené na instrumentální a terminální (cílové). Tento dotazník respondenti posuzují a určují, které hodnoty mají v jejich životě větší váhu. Výsledky pak slouží ke zjištění a sestavování hierarchie hodnot (Prudký et al., 2009).

Jedna z významných položek, která se v Rokeachově Value Survey objevila, je položka spásy a posmrtného života, která se od samého počátku po různých analýzách jevila jako velmi dobrý prediktor religiozity. Dnes se sice již mluví o určitých omezeních tohoto tvrzení, protože položka například nedokáže přímo reagovat na nové směry a trendy v náboženství a je poněkud přímější než jiné indikátory, které se k podobnému zjišťování dnes používají, ale stále je možno

položku, potažmo celou metodu Rokeach Value Survey, považovat za poměrně funkční indikátor hodnot (Ittész, Sipos-Bielochradzsky, Béres, & Pilinszki, 2017).

## 2.2 Pohled R. Ingleharta

Jedním z nejcitovanějších a nejznámějších konceptů hodnotové orientace je koncept, který na základě svých dlouholetých výzkumů vytvořil R. Inglehart, který navazuje na Rokeache. Inglehart vytváří koncept na základě změn v americké společnosti v 70. letech 20. století, kdy podle jistých analýz došlo k naplnění Maslowových základních životních potřeb – potřeby obživy a potřeby bezpečí (Prudký et al., 2009).

V původních výzkumech v 70. letech byla využívána baterie se čtyřmi položkami, které se respondenta ptaly na to, jaké by měly být cíle jejich země v následujících 10 letech, jaké by měly být prioritní a jaké druhé v pořadí. Později bylo do této baterie ještě přidáno dalších 8 položek a nová větší baterie tedy obsahovala celkem 12 položek. Každá z těchto položek následně skórovala v jedné z kategorií, které sledovaly Maslowovu hierarchii potřeb. Podle této hierarchie byly vytvořeny dvě hodnotové dimenze, které byly nazvány *materialistická* a *postmaterialistická* (Inglehart, 1990).

„Materialistické hodnoty nemají pouze hmotnou podobu, ale patří mezi ně i hodnoty zabezpečení, bezpečí, jistoty a trvalosti řádu, stabilní ekonomika, boj proti růstu cen, boj proti kriminalitě, respektování sociálního řádu a (samozřejmě) zajištění základních hmotných potřeb pro život. Mezi postmaterialistické hodnoty Inglehart řadí naplňování sociálních a seberealizačních potřeb, včetně podílení se na moc, svobody projevu, participace na řízení v zaměstnání, bližších (osobnějších) mezilidských vztahů apod.“ (Prudký et al., 2009, s. 77-78.)

## 2.3 Pohled V. E. Frankla

Frankl (2015) ve své knize dělí hodnoty do tří hlavních kategorií.

### a) Tvůrčí hodnoty

V této skupině hodnot Frankl hovoří o smysluplnosti života získané právě tvořivou činností. Pro člověka je důležité, když svědomitě plní své úkoly, ale není však již tolik důležité, jakého charakteru tyto úkoly jsou v porovnání s úkoly ostatních lidí.

#### b) **Zážitkové hodnoty**

Tato další skupina hodnot sestává z prožitků, které dávají člověku smysl života. Tyto hodnoty se dají naplnit jejich pouhým prožitím, tedy není zapotřebí nějakého jednání. Lze si představit například člověka, který chodí po horách a je doslova ohromen jejich velikostí a krásou, pro kterého je v danou chvíli tento prožitek opravdu zásadní hodnotou.

#### c) **Postojové hodnoty**

Postojové hodnoty najdeme právě tam, kde jedinec musí čelit některým omezením svého života, protože jen v tomto okamžiku se otevírají nové hodnoty. Může jít například o situace, kdy člověk čelí nějaké situaci a je jen na něm, jak ji přijme a jak se dále zachová – může jít například o statečnost při utrpení.

### **2.4 Pohled P. Saka**

Sak (2000) vytvořil pomocí faktorové analýzy z původní matice 21 hodnot systém sedmi základních faktorů hodnotové orientace jedince. Díky rotaci, kterou s daty prováděl, se dostal na 7 faktorů, které mají koeficienty u několika proměnných co nejvyšší a zároveň u ostatních co nejnižší, a tyto faktory vnímá jako ty, které vyjadřují obecnější hodnotovou orientaci.

#### a) **Egoisticko-materialistická hodnotová orientace**

Do těchto hodnot autor řadí hodnoty *plat, majetek, další příjmy, společenská prestiž, soukromé podnikání, úspěšnost v zaměstnání*. Hlavním životním cílem těchto jedinců je majetek a jeho získávání. Jedincům s touto hodnotovou orientací jde o prosazení se ve společnosti a získávání pozornosti, ale zároveň pro společnost nechtějí příliš přinášet oběti.

#### b) **Profesně-rozvojová hodnotová orientace**

Tento faktor sytí hodnoty jako *vzdělání, zajímavá práce, rozvoj osobnosti a úspěšnost v zaměstnání*. Lidé s touto hodnotovou orientací jsou ve svém životě aktivní a tvořiví, důležitost přikládají svému seberozvoji, který ale mají spojen také se svou prací, a proto jejich požadavek na zaměstnání je zájem, který bude dále stimulovat rozvoj jejich osobnosti. Vzdělání tito jedinci vnímají jako nástroj, kterým lze takové zaměstnání získat a být v něm úspěšní.

c) **Reprodukční hodnotová orientace**

V této kategorii najdeme hodnoty jako *rodina, děti, životní partner a láska*. V této orientaci jde především o reprodukci a zachování lidského druhu jako takového. Lidé takto orientovaní jsou v reprodukčním věku připraveni právě na takové činnosti, které tuto hodnotovou orientaci naplňují.

d) **Globální hodnotová orientace**

V této skupině nalezneme hodnoty jako *zdravé životní prostředí, zdraví jako celek, mír*. Takto orientovaní jedinci se zaměřují na globální zájmy všech lidí, a proto se zde objevuje zdraví jako obecný pojem, mír mezi lidmi a kvalita životního prostředí.

e) **Liberální hodnotová orientace**

Tento faktor je sytěn hodnotami jako *svoboda, demokracie a soukromé podnikání*. Zde, na rozdíl od první kategorie, není tvořena orientace hodnotami jako majetek a příjmy, protože zde se jedná spíše o propojení soukromého podnikání se svobodou a demokracií, které mu dávají zcela jiný význam.

f) **Sociální hodnotová orientace**

Zde se nachází hodnoty *veřejně prospěšná práce, společenská prestiž, být užitečný jiným lidem a politická angažovanost*. Tato orientace jedince směřuje a stimuluje k překračování sama sebe, k práci na vztazích s druhými a k bytí v lidských společnostech. Orientace jedincům umožňuje vytvářet společnosti a podporuje ho v soudržnosti. Hodnota *být užitečný jiným lidem* vyjadřuje čistý vztah jedince k jedinci, ale například *politická angažovanost* zase směřuje jedince k celé společnosti.

g) **Hédonistické orientace**

Hodnoty sytící tuto orientaci jsou *koničky, zájmy, přátelství a láska*. Tato orientace se nabízí jako alternativa pro orientaci na rodinu, společnost, profesi a hromadění majetku. Jsou zde velmi důležité mezilidské vztahy, ale zároveň takové vztahy, u kterých není kladen důraz na určité omezení a svázanost. Celkově tato orientace má jistý nezávazný charakter.

### 3 Socializace a činitelé ovlivňující hodnotový systém v jednotlivých vývojových obdobích člověka

Je mnoho faktorů, které na dítě během vývoje působí a které přímo či nepřímo nějakým způsobem zasahují do utváření jeho hodnot a postojů k světu. Obecně lze říci, že množství takových podnětů je prakticky nekonečné, avšak pro lepší popsání se dají rozdělit do několika zásadních faktorů, které dále také formují lidskou osobnost jako celek. Z tohoto procesu pak částečně vychází chování, ubírání se určitým směrem a zaměření se na určité cíle prakticky po celý následující život. V této kapitole budou shrnuty a popsány některé faktory, které na jedince v průběhu dětství a dospívání působí. Toto téma velmi komplexně zpracovává Z. Helus. Jako příklad lze uvést knihu *Dítě v osobnostním pojetí* (Helus, 2004), která bude zmíněna dále.

Na tomto místě pokládám za důležité zmínit tři vývojové aspekty, které Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí ve své knize.

- a) **Vývoj sociální reaktivity** – zdravý vývoj naprosto rozličných vztahů s lidmi, které se různě diferencují, s lidmi bližšími i vzdálenějšími. Dítě dokáže adekvátně reagovat a fungovat v lidském společenství.
- b) **Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací** – vývoj určitých norem, které si jedinec osvojuje a pak jimi řídí a motivuje své budoucí chování a směřování.
- c) **Vývoj a osvojení sociálních rolí** – získání a zvnitřnění si takových vzorců chování, které od něj společnost vyžaduje a na základě některých faktorů mu přiřadila, a nabytí schopnosti umět jednat dle konkrétní role, ve které zrovna vystupuje.

Všechny vývojové procesy člověka jsou samozřejmě vzájemně velmi úzce propojeny. Ačkoliv se zde budeme zmiňovat primárně o socializaci, jistě se o ní nedá přemýšlet izolovaně a vždy na ni musí být nahlíženo v kontextu celého vývoje, například vývoje kognitivních funkcí. Aby se socializační proces mohl ubírat správným směrem, je zapotřebí, aby se podobně ubíraly i ostatní vývojové procesy.

#### 3.1 Socializace

V této části bude přiblížena socializace v jednotlivých vývojových obdobích dítěte – od kojeneckého období až po starší školní věk. V každém období se dítě socializuje trochu jiným



způsobem a působí na něj odlišné faktory, které mají vliv také na utváření jeho hodnotové orientace. Obecně se dá říct, že člověk se jakoby rodí do již připravených sociálních figur, které se skládají z různých typů komunikace, vztahů nebo rolí a ve kterých člověk žije a vyrůstá, a ty se tak podepisují na utváření jeho osobnosti (Helus, 2004).

Mechanismů, jakými socializace probíhá, je hned několik. Takovým nejběžnějším a nejčastějším je *socializace nápodobou*, kdy dítě napodobuje chování určitých lidí a vzorů. Nápodoba probíhá víceméně nevědomě v kontextu různých momentálních potřeb dítěte, přítomnosti vzorů atp. Dalším mechanismem je *působení příkladů, vzorů a ideálů*, které dítěti předává vychovávající osoba. Tato osoba dítěti slouží jako garant správného a očekávaného chování, které by dítě mělo následovat. K tomuto mechanismu také patří například identifikace s určitou osobou, kterou si dítě bere za svůj vzor. Dalším mechanismem je *informování a poučování*, při kterém je dítě přesvědčováno a informováno o tom, co je jednoduše správné a žádoucí chování. Mechanismus *interiorace a exteriorizace* je úzce spjatý s morálním vývojem jedince a jde o zvnitřnění a následné provádění sociálně žádoucího chování. Posledním mechanismem je *socializace navozená očekáváním a předpoklady*, což je mechanismus, který se projevuje v chování vychovatelů dítěte, kteří mají nějaké předpoklady a očekávané styly chování dítěte, které se nevědomě a někdy i vědomě přímo promítají do jejich celkového jednání s ním (Helus, 2004).

### 3.1.1 Novorozenecké období

Období novorozenecké bývá časově ohraničeno narozením a zhruba 29. dnem života. Dítě již v tomto věku začíná objevovat svět a začíná si všimnat okolních lidí. Od počátku je dítě již vybavené určitou preferencí podnětů, které jsou sociálního charakteru, a tak dokáže velmi brzo tyto podněty chápat a využívat je ve svůj prospěch. K základním sociálním podnětům, které kojence upoutají mnohem více než jiné sluchové a zrakové podněty, patří například lidský hlas a obličej (Vágnerová, 2012b).

„C. C. Goren, M. Sarty a P. Y. Wu (1975) ukazovali v porodnici čtyřiceti novorozencům devět minut po porodu buď běžný obličej, nebo „rozházený“ obličej (ústa, oči a nos nebyly na svých místech). Všimli si přitom, že miminka otáčejí oči i hlavu více, aby mohla déle pozorovat běžný obličej, než když jim ukazovali obličej rozházený.“ (Ciccotti, 2008. s. 43)

Jako základ pro budoucí sociální interakci v tomto období lidského vývoje se dá brát svým způsobem bezcílné napodobování pohybů a různých poloh v obličeji, které dítě přímo

vidí u jiných osob. Dítě ještě nemá zpětnou vazbu o svých pohybech v obličeji, například ze zrcadla, a tak vše napodobuje velmi intuitivně podle pocitů, které z pozorování lidí získává. Toto napodobování se u novorozenců nevyskytuje příliš často a rozhodně ho v tomto období nedělají všechny děti, avšak četné výzkumy tuto schopnost u nich přesto dokazují. V posledních letech došlo k zásadním objevům, které dokazují přítomnost tzv. *zrcadlových neuronů* v mozku, které mohou právě tento jev vysvětlit. Tyto neurony jsou v mozku aktivovány již při pouhém pozorování někoho, kdo vykonává určitou aktivitu, stejně tak jako jsou aktivovány, když tuto aktivitu děláme sami. Právě nejspíše díky těmto neuronům dokáže dítě napodobovat člověka, aniž by kdy předtím aktivitu zažilo a vykonávalo, a tudíž se dokáže skvěle učit nové věci nápodobou, dokáže cítit empatii a komunikovat na bazální úrovni. V tomto období však také největší podíl na komunikaci a sociální interakci má samozřejmě pečující osoba, která dítěti zajišťuje přísun stimulů různými doteky při péči, mluvením na dítě a intenzivním vyjadřováním lásky (Murray, 2016).

### **3.1.2 Kojenecké období**

Kojenecké období volně navazuje na novorozenecké a končí dovršením prvního roku života dítěte, kdy přechází v období batolecí. K nejzásadnějším osobám v tomto období patří jednoznačně rodiče dítěte a jiné pečující osoby, které mu zajišťují interakci s lidmi jako takovými a nabízejí mu podněty, které je v tomto období schopno vnímat. V této interakci se také uplatňuje důležitý socializační mechanismus *učení nápodobou*.

Winter (2000) shrnuje, že nápodoba se u dětí objevuje již velmi brzy, avšak v té době je ještě spíše reflexivní, a zpravidla zhruba po 2. měsíci věku mizí, ale znovu se objeví během následujících měsíců. V tomto druhém období se objevuje nápodoba s větší přesností a diferenciací.

Zajímavé také je, že děti ve věku dvou měsíců již dokážou rozeznat člověka, který na ně mluví, a dokážou si slyšený zvuk správně přiřadit k pohybům v lidském obličeji. Při výzkumu dokázaly správně určit, respektive zaměřit svou pozornost správně, pokud jim byla zvukově pouštěna určitá samohláska a předloženy obrázky dvou obličejů, z nichž jeden znázorňoval člověka, který onu samohlásku vyslovuje a druhý člověka, který vyslovuje samohlásku jinou. Děti svou pozornost pohledem zaměřovaly častěji na správný obličej (Patterson & Werker, 2003).

Zhruba v poválečném období se pozornost některých odborníků přesunula na emoční a sociální vývoj dítěte a začalo tak vznikat poměrně velké množství velmi důležitých teorií o této oblasti. Jedna z takových teorií je například dělení vývoje dle R. A. Spitze, které je sice dnes částečně překonáno a rozvinuto dalšími výzkumy, avšak stále je jedním z velmi důležitých dělení:

a) **Stadium preobjektální**

Toto období lze ohraničit narozením a z druhé strany zhruba věkem tří měsíců. V tomto věku dítě ještě nerozlišuje mezi objekty okolního světa a zkušenosti tedy čerpá pouze z vnitřního prožívání. Dále také dítě poprvé zažívá, že osoby, primárně pečující osoba, reaguje jinak než okolní objekty.

b) **Stadium předběžného objektu**

V čase mezi 3. až 8. měsícem věku se u dětí objevují reakce úsměvem, když vidí lidský obličej a odlišují ho od ostatních objektů. V tomto období však dítě ještě nereaguje na obličej jako na zástupce sociálního vztahu, ale právě jen na určité preferované rysy tohoto objektu (tvar obličeje, oči, nos, ústa). Reakci úsměvem by tedy měl vyvolat obličej kteréhokoliv člověka, bude-li ve správné vzdálenosti, úhlu, případně se pohybující nebo doprovázen lidským hlasem. Dítě si zde začíná uvědomovat pečující osobu a odlišuje ji od ostatních. Právě v tomto období se objevuje tzv. *osmiměsíční úzkost*, tedy úzkost z cizího člověka.

c) **Stadium objektních vztahů**

Poslední stadium začíná dle Spitze zhruba mezi 6. a 8. měsícem věku dítěte, které v tomto čase již dokáže odlišit tvář známou a cizí. V tomto období se také naplno objevuje výše zmíněná *osmiměsíční úzkost*, která je doplněna ještě o *separační úzkost*, která se objevuje právě při absenci pečující osoby. Tyto jevy mohou být pro dítě velkým hnacím motorem k vývojovému pokroku. Aby dítě zvládalo krátké odloučení od pečující osoby, jsou mu nápomocné různé mechanismy a předměty (hračky), komunikace atp. Pečující osoba v tomto období získává prominentní místo v životě dítěte a dítě ji již opravdu vnímá na podkladě svých potřeb a podstatných vlastností. V tomto ohledu také Spitz zavádí pojem *anaklitická deprese*, což je stav, který se objevuje u dětí, jež si vybudovaly takovýto pravý vztah, avšak ten byl následně vzápětí přetřán (Langmeier & Krejčířová, 2006; Šulová, 2004).

Další teorii rané interakce dítě-pečující osoba (matka) představila M. Mahlerová, která periodizuje socioemocionální vývoj dítěte od narození zhruba do završení třetího roku věku:

a) **Fáze normálního autismu**

Od narození do konce druhého měsíce. V tomto období u dítěte časově převládá spánek, dítě je zaměřené spíše na základní potřeby, příliš nevnímá okolí a je soustředěno na své prožívání.

b) **Fáze normální symbiózy**

Konec druhého měsíce až čtvrtý měsíc. Dítě si v tomto období uvědomuje pečující osobu jako takovou a vytváří si s ní základní symbiotický vztah. Dítě si je vědomo dobrých vlastností pečující osoby a objevuje se zde absolutní závislost na matce, dítě jako by se stávalo její součástí. Pro jeho budoucí vývoj je však potřeba se naopak od matky začít separovat.

c) **Fáze separace a individuace**

Období velmi široké – od 4. měsíce až do 4. roku života. V tomto dlouhém období se jedinec stává samostatnou a autonomní bytostí, která je méně a méně závislá na matce. Procesu, kterým se dítě odlišuje od okolí a matky a vytváří si hranice, se říká *separace*. Naopak prosazování autonomního chování a samostatnosti se říká *individuace*. Mahlerová toto období dále dělí na další 4 fáze, jež končí právě ve 4. roce života (Šulová, 2004).

V tomto období se také již dá uvažovat o tom, že děti si tvoří jakési hodnotící charakteristiky jiných osob a dokážou si podle nich vybírat osoby, se kterými budou více v kontaktu. Toto hodnocení probíhá na základě sledování lidí a jejich interakcí s jinými osobami. Nejzásadnější se v tomto ohledu jeví hlas hodnocené osoby, ve kterém batolata mohou poznat pozitivní či negativní nádech, dle kterého pak mohou hodnotit a preferovat osoby (Paquette & Johnson, 2016).

Již v kojeneckém věku je starší sourozenec pro vývoj kojence velmi důležitý. Sourozenec často pomáhá s péčí o kojence, komunikuje a hraje si s ním a je s ním hned po pečujících osobách nejčastěji. Velký rozdíl od ostatních osob je hlavně v tom, že sourozenec má k mladší sestře či bratrovi jiný přístup (jazyk, dětské chování, styl hry), díky kterému je jejich sourozenecký vztah velmi dobrým zprostředkovatelem nových zkušeností a podnětů. Dunnová (1983) shrnuje velké množství výzkumů, které se mezi prvními zabývaly právě sourozeneckým vztahem v tomto raných vývojových obdobích. Zhruba od poloviny prvního roku se rapidně zvyšuje frekvence interakce kojence se starším sourozencem a ke konci kojeneckého období je jejich kontakt skoro v takové míře, jako kontakt dítěte s pečující osobou.

Z tohoto důvodu je patrné, že právě sourozenecký vztah začíná v kojeneckém období být velmi zásadní pro vývoj jedince.

### 3.1.3 Batolecí období

Období mezi prvním a třetím rokem dítěte je označováno jako batolecí. V batolecím období vstupuje dítě do reálnější interakce s celou rodinou. Probíhá částečná separace od pečující osoby a dítě nyní poznává a učí se také od dalších členů rodiny včetně sourozenců.

V batolecím období je pro dítě velmi důležité prosazování a utváření vlastního *Já*, viz *Fáze separace a individuace*, která započala již v kojeneckém období. V tomto období je pro dítě charakteristické osvojování základních návyků, například hygienických, které po něm širší okolí začíná vyžadovat. Pro interakce s okolím, nyní již i s jinými osobami než jen s pečující osobou, dítě využívá primárně motorické a postupně i řečové schopnosti.

V tomto období je velmi důležité, aby dítě mělo s pečující osobou vytvořen velmi pevný a trvalý vztah a aby tato osoba byla dítěti i nadále styčným bodem, od kterého se pak může pomalu začít pokoušet vzdalovat a po čase se opět navracet tak, jak mu to umožňuje například rozvoj chůze. Je důležité, aby se dítě mohlo k této osobě vždy s klidem vrátit pro pomazlení, uklidnění, emoční saturaci a znovunabytí jistoty, která je potřebná k další exploraci okolí. Tyto dočasné situace vzdálení, kdy nakonec dojde k úspěšnému navrácení a uklidnění, přispívají pozitivně k upevnění základního pouta, které je zásadní prakticky pro celý následující život. Pokud se však v tomto období objeví trvajících nucená separace, při níž se dítě nemůže k pečující osobě navrátit, kdy chce, může mít tato situace velmi negativní následky, které popisuje např. Spitz. Zhruba v 16. měsíci začíná dítě více a více toužit po autonomii, ačkoliv si v určitých situacích uvědomuje svou závislost na matce. Toto období nazývá Mahlerová *fází navazování přátelských vztahů*. Dítě začíná být odolnější vůči odloučení od matky a navazuje interakci s dalšími lidmi v okolí. Batole si všímá také toho, že pečující osoba již ne vždy splní všechny jeho požadavky, ačkoliv si stále tento fakt nedokáže příliš zvnitřnit.

V čase mezi 25. měsícem a koncem batolecího období si již dítě tvoří autonomní samostatné *Já*. Dítě již chápe, že pečující osoba může být v některých situacích dobrá a v některých špatná, a ke konci tohoto období již většina dětí začíná velmi dobře zvládat i delší odloučení od blízkých osob (Šulová, 2004).

V tomto období si dítě utváří také vědomí vlastní identity, která vyvstává z odpovědí na otázky: kým jsem, co jsem, co znamenám pro sebe a ostatní, na jakém místě stojím ve

společnosti, ... Informace o sobě nejčastěji získává dítě právě z reakcí osob (většinou těch blízkých) na svou činnost, z kárání o tom, jaké by mělo být, co by mělo dělat a co nemělo. Samozřejmě takové informace získává dítě nejen ze slov, ale také z neverbálních reakcí a různých činností směrem k dítěti a od něj, ve kterých mu vlastně dáváme najevo, čím pro nás je a jak ho vnímáme. Na konci třetího roku věku má dítě již zvnitřněné ty nejzákladnější lidské charakteristiky a také určitá pravidla společnosti, již nabylo vědomí samo sebe, vlastního *Já*, a ačkoliv ještě třeba důkladně nezvládá všechny úkony, tak již ví, kam bude směřovat jeho další vývoj ve společnosti (Matějček, 2005).

V tomto ohledu je velmi důležité, aby dítě mělo možnost navázat vztah s další blízkou osobou, kromě té hlavní pečující. Nejčastěji touto osobou bývá otec nebo sourozenec. Taková osoba svým rozdílným přístupem může dítěti poskytovat jinou zpětnou vazbu a vzor a může být například zdrojem dalších informací o fungování vztahů, protože se jednoduše chová k dítěti trochu jiným způsobem. V neposlední řadě tato osoba může zjednodušit odpoutávání se od pečující osoby.

Jak bylo uvedeno v předchozí části o kojeneckém období, děti již během prvního roku začínají hodnotit a rozlišovat jiné osoby podle různých preferencí a tyto schopnosti se v batolecím věku dále vylepšují. Děti postupně vnímají další specifické vlastnosti, dle kterých různě dávají osobám různé preference.

V rámci socializace se během vývoje začínají objevovat velmi důležité mechanismy pro rozvoj sociálních rolí a vzorců. V průběhu druhého roku života je to právě *učení se napodobou*. Aby se dítě mohlo napodobou učit různé postoje a vzorce chování, je zapotřebí, aby mělo koho a co napodobovat, a je tedy nezbytně nutné být v kontaktu s dalšími osobami. Zpravidla dítě napodobuje ty osoby, ke kterým se vztahuje a které jsou mu sympatické. Helus (2004) uvádí 4 základní formy napodoby, které u dětí můžeme pozorovat. *Regresivní napodobu* je situace, kdy dítě napodobuje například mladšího sourozence a začne se tak chovat pod svou věkovou úroveň, mladší sourozenec se tak stává zdrojem napodobovaného chování. Častější je forma *závislého připodobňování*, při němž dítě napodobuje starší a dospělejší osobu. Sem patří například napodobování odměňovaných vzorců chování staršího sourozence. Forma *odreagovávajícího napodobování* je způsobem, jak se dítě může naučit uvolnit napětí a snížit frustraci. Forma *kompenzačního napodobování* je způsob, jak se dítě učí zvládat situace, které mu příliš nejdou. Když je dítěti přítomen vzor, který tyto situace zvládá lépe, může se od něj funkční vzorce chování naučit.

V batolecím období je prakticky veškerá aktivita dítěte zastřešena hrou, která přímo souvisí s prozatím dosaženými stupni vývoje v různých oblastech. Zpočátku je hra spíše explorací okolí, prohlížení si různých hraček, knížek nebo opakování říkanek s dospělými. Dále se tyto způsoby hry trochu rozvíjí, například prostá explorace osaháváním přechází v exploraci spíše manipulativní atd. V návaznosti na nápodobu se také ke konci batolecího období objevuje hra na činnosti, které dítě vidělo v minulosti a dokáže je přenést do hry. V tomto období se také objevuje *paralelní hra*, při níž děti se svými vrstevníky nijak nespolupracují, ale hrají si pouze vedle sebe (Severová, 1982).

Vztah se sourozencem v batolecím věku se odráží od toho, zda je sourozenec starší nebo mladší než sledované dítě. Langmeier a Krejčířová (2009) zmiňují, že dítě v batolecím období často reaguje žárlivostí, když se do rodiny narodí mladší sourozenec. Je důležité zajistit dítěti saturaci jeho potřeb v té míře, v jaké tomu byla před příchodem bratříčka či sestríčky. Samozřejmě by se rodiče měli vyvarovat snížení množství pozornosti věnované tomuto dítěti, ale zároveň ani přehnaná pozornost není tím správným postupem. Velká pomoc při srovnávání se s touto situací je určité zkompetentnění staršího sourozence, a to například tím, že nám pomáhá se o svého sourozence starat (podá dečku, přinese plenku, ...). Dále se zde také uvádí, že pro příchod dalšího sourozence je dítě nejlépe připraveno až mezi třetím a čtvrtým rokem života.

Naopak starší sourozenec může pro dítě být velmi dobrým zdrojem podnětů. Je jednou z nejbližších osob, která je, na rozdíl od ostatních, v podobném věku, takže od této osoby pak může dítě získávat úplně jinou zpětnou vazbu o vhodnosti či nevhodnosti svého jednání. V batolecím období se také ve velmi často objevuje napodobování jednání sourozence, prostřednictvím kterého nepřímo starší sourozenec přispívá k rozvoji osobnosti a učení se nových vzorců chování mladšího sourozence. Sourozenecký vztah může být také velmi důležitý při kompenzování nedostatečné citové vazby s pečující osobou, kterou tento vztah dokáže v některých případech prakticky nahradit. Vztah se sourozencem je pro dítě velmi důležitý, protože je dítěti věkově mnohem bližší než dospělí lidé v okolí, a tak se mohou vzájemně motivovat k dosahování pokroků ve vývoji atd.

### **3.1.4 Předškolní věk**

Dítě v předškolním věku již vystupuje ze svého rodinného prostředí a setkává se ve větší míře s lidmi mimo rodinný kruh. Toto období je časově řazeno v rozmezí 3. a 6. roku věku.

Ačkoliv je samozřejmě rodina pořád tou nejzásadnější, dokáže si předškolák již hrát s jinými dětmi, a tak se pro něj nyní stávají jeho vrstevníci velmi vlivným faktorem. Další možností, kde se lze setkávat s dalšími lidmi, se pro dítě v tomto období stává mateřská škola, do které většina dětí dochází a setkává se tak jejím prostřednictvím také s první institucí jako takovou.

V předškolním období dítě získává nové sociální role a učí se s nimi zacházet. Mimo jiné získává dítě nové zásadní role jako například role kamaráda, vrstevníka nebo roli žáka mateřské školy. Role dcery/syna pořád zůstává zásadní a rodiče jsou pro dítě stále velmi důležitými osobami, ke kterým se vztahuje, a často jim přisuzuje skoro až onipotentní schopnosti a jsou nekriticky jeho vzorem. V rodinách často bývá velký rozdíl mezi vztahem s matkou a s otcem, matka je nejčastěji zaměřena více na každodenní činnosti a tráví s dítětem více času než otec. Když s matkou dítě hraje nějaké hry, bývají častěji klidnější a probíhají v domácím prostředí. Tento vztah je většinou založen na emocích a otevřené komunikaci a často je matka tím, kdo s dítětem mluví nejvíce. Z původní velmi silné vazby s matkou se dítě v průběhu tohoto období postupně odpoutává. Otec bývá naopak tím, kdo péči o dítě věnuje méně času, a stává se jakoby druhým, vedlejším rodičem. Otec oproti matce však s dětmi více prožívá volnočasové aktivity a v jejich vztahu se objevuje více direktivity. Otec také často bývá v roli garanta morálky a dobré kázně (Vágnerová, 2012b).

Dalším velmi důležitým faktorem v životě předškolního dítěte je sourozenec či sourozenci. Vztahy s nimi jsou pro děti velice důležité a mohou jim dát velkou spoustu zkušeností pro budoucnost. Vztah se sourozencem může být velmi dobrý zdroj zkušeností, ze kterého dítě čerpá informace o fungování vztahů s jinými lidmi podobného věku, vztah k autoritám (rodičům), setkává se s dalšími vzorci chování a zažívá se sourozencem často konflikty, které jsou ve výsledku velmi zásadní pro další růst osobnosti a rozvoj schopností reagovat na potřeby druhých. To, že jsou sourozenci někdy spojenci a jindy soupeři, je významné pro určitý nácvik vztahů. Výhoda sourozeneckého vztahu také je to, že si dítě může vyzkoušet různé druhy chování a zjistit reakce druhých na něj. Ve výzkumu vztahu předškoláků a jejich mladších sourozenců se například ukázalo, že až 60 % předškoláků se snaží určitým způsobem vymáhat disciplínu a poslušnost po svých mladších sourozencích, častěji se tak chovají dívky. Také se ukázalo pozitivní spojení s vymáháním disciplíny a předškolákovým externalizujícím chováním. V tomto spojení se také objevuje typické vnímání rodičů předškoláky: rodiče jsou garantem správného chování a zdrojem různých pravidel, které následně mohou vymáhat po svých sourozencích (Berkel et al., 2017).



Na základě četných výzkumů se lze dívat na sourozenecký vztah jako na něco, co je utvářeno mnohými vlivy a nedá se jednoznačně a generalizovaně říci, jak působí na jedince. Na kvalitu vztahu mají vliv osobnostní vlastnosti sourozenců, jejich věkový rozdíl, vlastnosti rodinného systému atd. Z tohoto důvodu je patrné, že vliv sourozeneckého vztahu na vývoj jedince se značně liší v každé rodině a u každého jednoho sourozence, a je proto velmi důležité se na takový vztah zaměřovat velmi individuálně a v co nejširším kontextu (McHale, Updegraff, & Whiteman, 2012).

O důležitosti vrstevníků a potažmo mateřské školy pojednává Matějček (1996) jako o doslovné potřebě dětí v předškolním věku. Dítě ke svému vývoji přidává další podstatný faktor, kterým je kontakt s druhými dětmi, se svou generací, se kterou bude prakticky prožívat celý svůj život. Mateřská škola je vlastně skvělou příležitostí k setkávání se dětí ve stejném věku a vývojovém období. Tyto děti po přítomnosti druhých vyloženě touží a jsou v takové společnosti nadmíru šťastné. V těchto vztazích si dítě může vyzkoušet a naučit se naprosto nové vzorce chování, které si v rodině nevyzkouší, například schopnost spolupráce. Celkově si zde může osvojit různé prosociální vlastnosti, které mu v pozdějším životě umožní fungovat v lidském společenství. Těmito vlastnostmi jsou například obětavost, tolerance, družnost, nebo soucit. Dále zde Matějček dává na první příčku v důležitosti zážitek přátelství, který je dle něj pro budoucnost jedince nadmíru důležitý.

Protože v předškolním vývojovém období dítěte nabývají na síle potřeby sociálního kontaktu s vrstevníky, stává se velice důležitou hra jako taková. O její důležitosti v rozvoji mnoha schopností a kompetencí nelze pochybovat. Hra ovšem nemá jen důsledky v dlouhodobém kontextu vývoje, ale má také vliv na okamžité chování a vnímání dětí. *Z paralelní hry* se v tomto období vyvíjí *hra kooperativní*, tedy taková hra, která již má opravdový sociální rozměr. Děti mohou ve hře s ostatními sledovat společný cíl, vyměňovat si role, porovnávat výkony atd. Později se v tomto období začínou objevovat hry s pravidly a dítě se učí zvnitřňování norem. Hra v tomto období u dětí velice dobře rozvíjí vnímání a hraní rolí, empatii a prosociální jednání. Například se ukazuje, že pokud děti hrají kooperativní hru, tak se u nich vzápětí objevuje prosociální chování ve větší míře, než když hrají hru kompetitivní (Kotásková, 1987; Toppe, Hardecker, & Haun, 2019).

Paulus (2016) se ve svém výzkumu zaměřil na reciproční chování předškoláků a využívání určitých strategií a zjistil, že již v tomto věku děti upřednostňují při žádosti o něco osoby, kterým oni sami předtím něco dali, nebo se k nim chovaly obdobným způsobem.

Děti jsou si vědomé určité výhody, kterou si u této osoby vytvořily vlastním jednáním, a následně očekávají reciprocitu, které se strategicky snaží využít.

### 3.1.5 Mladší školní věk

Nástupem dítěte do školy začíná do vývoje a socializace dítěte již zasahovat větší počet lidí a škola se na dlouhou dobu stává zásadním prostředím v tomto procesu. K lidem, se kterými je dítě často v kontaktu, tak přibývají učitelé a spolužáci, kteří nyní budou intenzivně zasahovat do všech oblastí socializace.

Důležitým pojmem je na začátku školního věku dítěte jeho školní připravenost, která je velmi zásadní pro umožnění nástupu dítěte do školy. Jedná se zde o určitou formu sebekontroly a sebeřízení, kdy dítě musí dokázat například dodržovat školní režim, udržet pozornost, musí být schopné na určité úrovni ovládat senzomotoriku, přiměřeně provádět různé kognitivní operace, vnímat smysl školní docházky, odložit okamžité uspokojení svých potřeb, také by dítě mělo mít přiměřené emoční reakce a mělo by je umět alespoň částečně kontrolovat. Vzhledem k velké důležitosti těchto schopností pro zvládání školních povinností byly vyvinuty diagnostické metody, které školní zralost u dětí měří, a dá se díky nim následně rozhodnout o případné pomoci konkrétnímu dítěti při určitých obtížích (Helus, 2004).

S emočním vývojem, jak bylo zmíněno výše, je spojen vývoj sociální kontroly a také hodnotových orientací, které jsou na začátku školního období spíše nahodilé a nevyzpytatelné. Dítě si však již z předškolního období nese s sebou některé zvnitřněné základní normy chování a hodnoty, podle toho, co „se smí a nesmí“ a co je „dobré nebo špatné“, tyto informace čerpalo a často stále čerpá od garantů norem a zástupců společnosti – dospělých. Během školního období si dítě bude zvnitřňovat větší množství norem a hodnot, bude je přijímat za své a budou čím dál tím více stálejší. Tento vývoj velice závisí na rozvoji dalších kognitivních funkcí, které školákovi umožní více vidět souvislosti, a tím se normami a hodnotami ztotožňovat (Langmeier & Krejčířová, 2006).

S vývojem norem a hodnotových orientací také velmi úzce souvisí vývoj morální, kterému se velmi intenzivně věnovalo velké množství psychologů, například J. Piaget a L. Kohlberg, viz kapitola 3.2 *Základní teorie morálního vývoje*.

V mladším školním věku je pro dítě pořád velmi důležitá rodina, která určitým způsobem zajišťuje školákovu identitu a pevné zázemí. Tyto vztahy se postupem času uvolňují a diferencují. Pro vytváření identity je velmi důležitý určitý „rodinný příběh“, který je tvořen

různými zážitky a vzpomínkami, které tvoří právě rodinnou identitu. Rodiče jsou pro dítě emoční oporou, zajišťují mu nadále příkladné modely k učení nápodobou, svými reakcemi na jeho chování a hodnocením napomáhají k naplňování seberealizačních potřeb a jsou dítěti vzorem i pro uvažování o vlastní budoucnosti. V těchto vztazích se často stává velmi důležitým faktorem právě školní úspěch. Vztah se sourozenci začíná být svým způsobem v tomto období stálejší a dítě z něj čerpá velmi specifickou zkušenost. Ve společných interakcích se děti mohou učit adekvátní emoční reakce, řešit konflikty, chápat pocity jiných lidí. Tyto interakce jsou výjimečné svým dlouhodobým trváním, sourozenec bude součástí identity jedince prakticky celý život, takže ať už je přijímán jakkoliv, zůstává pořád sourozencem, který je součástí rodinné identity a integrity. V tomto ohledu je hra se sourozencem a jeho napodobování velmi důležité a je potřeba ho vnímat jako opravdu velký zdroj různých typů chování a zpětné vazby, ať už je onen napodobovaný sourozenec starší či mladší. Tento typ sociálního učení se objevuje již u předškoláků, avšak v mladším školním věku pokračuje a kontinuálně nabírá na síle (Howe, Rosciszewska, & Persram, 2018; Vágnerová, 2012b).

V mladším školním věku je také pořád velmi důležitým aspektem učení dětí hra, která zaujímá velký význam prakticky ve všech oblastech vývoje, jako například ve vývoji v oblasti sociální, emoční nebo kognitivní. Děti si často hru volí velmi spontánně a dokážou si uměle vytvářet pravidla během hraní, což značně posiluje jejich další vývoj. Bohužel však v poslední době se prostor pro volnou dětskou hru zužuje, protože děti například často na úkor tohoto času dochází do různých řízených kroužků. Ve hře, kterou si děti samy vymyslí, často mohou vyzkoušet velkou spoustu rolí, situací a jejich řešení, ze kterých mohou značně čerpat ve svém budoucím životě. Hráči v různých rolích vyzkoušejí, jaký přístup jim vyhovuje a je jim užitečný, a zároveň jsou již dost velcí na to, aby to dokázali dále zužitkovat a zapamatovat si to. V oblasti sociální a emoční může dětem velmi pomoci i hra z pohledu mnohých „negativní“, například obsahující agresi nebo smrt, protože děti takováto hra může pomoci připravit na zvládání obdobných reálných situací. Další příklady schopností nově se rozvíjejících hrou jsou spolupráce, odkládání okamžitého uspokojení a schopnost setrvání v určitých situacích (Bergen & Fromberg, 2009).

### **3.1.6 Starší školní věk**

Starší školní věk můžeme dle některých rozdělení také nazývat pubescencí. Začíná věkem zhruba 11-12 let a končí v 15. roce života. V tomto období se z pohledu sociálního

chování dítě již poměrně hodně začíná emancipovat a vyvazovat ze silných pout k rodičům a vytváří si velké množství hlubších vztahů mezi vrstevníky.

Pro snadný a bezproblémový proces emancipace je potřeba, aby se dříve vytvořily opravdu silné a hluboké vztahy mezi rodiči a dítětem. Tento proces bývá však často i za těchto předpokladů opravdu náročný, například kvůli určitému nepochopení rodičů, kteří nejsou ještě připraveni na tento krok a svému dítěti přílišnou emancipaci nechtějí dovolit, nebo naopak svého potomka tlačí do samostatnosti, na kterou ještě není připraveno. Každé dítě se svým způsobem snaží od rodičů oddálit, ale zároveň se snaží zachovat si s nimi dobré vztahy. V tomto ohledu dítě často hledá rozdíly ve svých názorech a názorech rodičů, které ještě více zdůrazňuje, a v důsledku toho často vznikají konflikty mezi těmito dvěma generacemi, děti se za rodiče stydí, ... Tyto procesy volně dále prostupují do dalšího vývojového období – adolescence (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V části longitudinálního výzkumu ELSPAC, který provedly L. Lacinová a R. Michalčáková v Brně, se ukazuje, jak vnímají jedenáctileté děti svou rodinu a rodiče. Ukazuje se, že v tomto věku děti sice již vnímají velmi silně kamarádské a vrstevnické vztahy, ale zároveň se velmi často obracejí se svými problémy a trápením na své rodiče. Děti se sice již emancipují od rodiny, ale rodina je stále pro ně pevná citová základna. Děti vyjadřují poměrně velkou potřebu trávit společný čas s rodiči (Smékal, Lacinová, & Kukla, 2004).

V tomto období se velmi důležitým faktorem stává nástup puberty a s ní přicházejících změn v lidském těle. Zásadní vliv na změny mají pohlavní hormony, které se právě v tomto věku začínají produkovat ve větším množství než doposud. U dívek tento proces začíná trochu dříve, kolem 12 let, a u chlapců to bývá kolem 14 let. U dívek započne proces menstruace, vyrůstá poprsí, u chlapců se začíná tvořit sperma, mění se hlas a například vyrůstá tělní ochlupení na nových místech. Hormony však nepůsobí pouze na fyzickou stránku těla, ale také startují změny psychické, které se projevují například v potřebě emancipace a autonomie, jak již bylo zmíněno výše.

Velké změny v životě dítěte v tomto věku samozřejmě zasahují i do sourozeneckého vztahu. Občasné konflikty s rodiči mohou vztah sourozenců posílit, protože dítě může u svého sourozence najít zastání a pochopení. Zároveň se nyní také objevuje větší potřeba autonomie, která může mít za důsledek vymezování se vůči sourozenci, a konflikty mezi sourozenci se tudíž objevují v tomto období poměrně často. Velký vliv má také věkový rozdíl sourozenců a

to, zda je sourozenec mladší či starší. Starší sourozenec se v tomto věku již dostává do situace, kdy je pověřen rodiči mladšího sourozence hlídat a získává tak nyní zkušenost s novou rolí. Když má dítě v tomto období naopak staršího sourozence, může u něj najít zastání a někdy také vzor, který se snaží napodobovat v různých oblastech, jako například ve stylu oblékání, mluvě atd.

V návaznosti na tělesné změny na konci tohoto období začíná jedinec pomalu přecházet do dospělosti. V tomto období se ukazuje, že sourozenecký vztah může hrát zásadní roli při jeho utváření osobnosti, primárně na socioemocionální úrovni. Například děti, které mají se svými sourozenci úzký a kladný vztah, vykazují vyšší míru empatie, ačkoliv není úplně jasné, v jakém směru se tyto dva jevy ovlivňují (Lam, Solmeyer, & McHale, 2012).

### **3.2 Základní teorie morálního vývoje**

S hodnotami v životě člověka pevně souvisí, mimo jiné vývojové procesy, také vývoj morálky, ze které hodnoty často mohou vycházet. Pro jedince je velmi důležité, aby se v průběhu svého vývoje naučil jisté schopnosti sebereflexe, díky které si může uvědomit, že něco udělal jinak, než je správné. Vedle sebereflexe se také v otázce morálního vývoje ukazuje důležitost prosociálního chování, sebepojetí jedince a jeho emoce (Šulová, 2011a).

Morálce a morálnímu usuzování se v minulosti věnovalo docela velké množství psychologů, kteří nám poskytli určitý vhled a pochopení tohoto vývojového procesu. Nejvíce zmiňovaní jsou v současné době J. Piaget a L. Kohlberg.

#### **3.2.1 Teorie J. Piageta**

Základem pro vytvoření teorie vývoje morálního usuzování se Piagetovi stala dětská hra, při které se snažil zjistit, jak děti rozumějí pravidlům hry, jak se k nim vztahují a jakým způsobem je dodržují. Piaget vnímal, že se tento vztah k pravidlům mění s věkem, a proto následně přiřadil typické chování a morální usuzování konkrétnímu věkovému období.

Základní Piagetova periodizace morálního vývoje se dělí na *heteronomní* a *autonomní morálku*. Piaget ji zkoumal tak, že dětem předkládal různé příběhy, ve kterých se řešil nějaký morálně-etický problém, a dětí se například ptal, ve kterém z příběhů si dítě zaslouží větší trest atd. Na základě výsledků tohoto zkoumání pojmenoval dva základní druhy morálky.

- a) **Heteronomní morálka** se objevuje typicky zhruba ve věku 4-8 let. Dítě v tomto období bere pravidla, normy, hodnoty a postoje jako neměnné vzorce, podle kterých se každý musí chovat, jsou pro něj posvátná a nedotknutelná. Často jsou autory těchto pravidel rodiče. Při takovémto vnímání pravidel nemá jedinec příliš velký prostor pro určité situační vyložení pravidla a jeho přizpůsobení. Spravedlnost vnímá jako něco, co určuje autorita. Piaget dělí toto období na další dvě stádia: *stadium egocentrické*, věkově v rozmezí 2. až 6. roku. Dítě si začíná uvědomovat, že jiné děti si hrají podle nějakých pravidel a snaží se je napodobovat. Sice ještě moc ona pravidla nechápe a dokáže je vnímat jen velmi obecně, ale i tak se pro něj tato pravidla stávají prakticky neměnná a téměř posvátná. Navazuje *stadium začínající spolupráce*, které je zhruba mezi 6. až 10. rokem. V tomto období již dítě dokáže užívat pravidla dohodnutá s jinými a společně je dodržovat. V tomto ohledu se již zájem o tato pravidla a normy stává sociální záležitostí. Je zde typické, že děti se snaží velmi důkladně kontrolovat dodržování pravidel ostatními lidmi, hlavně dětmi. Hra funguje a děti si dle pravidel dokážou hrát, avšak je možné, že každé z dětí si pravidla vykládá trochu jinak.
- b) **Autonomní morálka** má volnější věkový nástup a Piaget ho uvádí zhruba mezi 7. a 13. rokem. Jedinec, který využívá autonomní morálky, je více kooperativní s dalšími dětmi a respektuje chování dalších lidí. Ze začátku dítě vyžaduje striktní dodržování pravidel a postupem času se tyto požadavky rozvolňují. Nyní si vykládá pravidla volněji a dokáže je přizpůsobit situaci (Heidbrink, 1997; Šulová, 2011a; Vacek, 2008).

„Teprve když je vzájemné respektování natolik silné, že v jednotlivci vyvolává požadavek, aby s druhými jednal tak, jak by byl rád, aby druzí jednali s ním, podaří se přechod k autonomní morálce.“ (Heidbrink, 1997, str. 63)

### 3.2.2 Teorie L. Kohlberga

Jedním z největších Piagetových kritiků a zároveň pokračovatelů byl L. Kohlberg, který zkoumal morálku a přístup ke spravedlnosti na základě rozhovorů se 72 chlapci ve třech věkových skupinách 10, 13 a 16 let. Těmto chlapcům předkládal různé příběhy s morálními dilematy a žádal je o názor. Podle jejich řešení a postojů k morálním dilematům pak vytvořil tři základní úrovně morálního úsudku, z nichž vychází celkem šest vývojových stadií morálky,

které zastřešují 3 základní úrovně – *prekonvenční, konvenční a postkonvenční*. (Kohlberg, 1963; Šulová, 2011a).

#### a) **Prekonvenční úroveň**

Dítě normy vnímá dle autority jejich nositelů a dle přímých důsledků plynoucích z jeho chování.

##### **Stadium 1:** Orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu

V tomto stadiu se dítě snaží přímo vyhnout trestům a podřídí se normám autority. V důsledku jde dítěti o vyhnutí se evidentnímu poškození osob a majetku.

##### **Stadium 2:** *Instrumentálně-relativistická orientace*

Jedinec se chová vysoce individualisticky a jeho chování směřuje k okamžitému naplnění vlastních potřeb a zájmů. Dobré a zlé rozlišuje dítě podle toho, co je takové primárně pro dítě samotné. V tomto stádiu si však už člověk uvědomuje také zájmy druhých a zvládá je účelově naplňovat.

#### b) **Konvenční úroveň**

Naplňování potřeb a dodržování norem, které jsou obecně považovány za správné, avšak bez ohledu na obecnější kontext a aktuální důsledky. Na této úrovni se objevuje určitá loajalita ke společenství.

##### **Stadium 3:** *Orientace na vztahy a sociální dohodu, stadium hodného chlapce/hodné dívky*

Chování je takové, aby vyhovovalo blízkým lidem. V tomto stadiu je pro dítě důležité být dobrým v očích svých i v očích druhých a také se zaměřuje obecně na péči o druhé. Vztahy jsou založené na vzájemnosti

##### **Stadium 4:** *Orientace na zákon a společenský řád*

Jedinec vnímá normy a pravidla společnosti, na které mu velice záleží. Dodržuje je proto, aby toto společenství bylo zachováno a on ho nijak nepoškozoval. Dodržováním těchto pravidel člověk vyjadřuje určitý respekt a úctu k autoritám, které svým způsobem zajišťují řád a stabilitu systému.

#### c) **Postkonvenční úroveň**

Hodnoty a morální úsudek se uplatňují, ačkoliv nejsou přímo závislé na autoritě a systému, není potřeba přímé ztotožnění se s autoritou nebo skupinou.

**Stadium 5:** *Orientace na společenskou dohodu a práva jednotlivce*

Člověk si je vědom důležitosti dodržování norem a zákonů pro obecné dobro a pro práva jednotlivce. Rozvíjí se vědomí různorodosti názorů a postojů ve společnosti lidí a uvědomování si existence norem, které jsou platné obecně pro všechna společenství a naopak norem, které mohou být platné jen ve specifickém společenství. Normy musí být racionálně odůvodněny ve prospěch co největšího počtu jedinců.

**Stadium 6:** *Orientace na všeobecné etické principy a vlastní svědomí*

Zásadní jsou zde abstraktní a etické normy, které se ověřují a dodržují skrz vlastní svědomí. Člověk je osobně zavázán se chovat a myslet dle nejvyšších morálních a etických principů, které však nejsou oficiálně dány a z nichž následně často v různých demokratických společenstvích vycházejí právě oficiální zákony a pravidla. Když jsou normy společnosti v konfliktu s těmito principy, jedinec v tomto stádiu pak řídí své chování právě podle těchto „vyšších principů“. K těmto nejvyšším hodnotám patří například respektování rovnosti lidí a důstojnosti jedince, mít možnost vlastních přesvědčení atd. (Vacek, 2008; Heidbrink, 1997).

### 3.3 Rodina

Protože je rodina asi největším, nejpůsobivějším a nejuniverzálnějším činitelem v celé socializaci dítěte, zmíníme ji zde z obecnějšího hlediska, aby byla zasazena jmenovitě také jako jeden z faktorů majících vliv na vývoj jedince.

„Rodina jako jeden z klíčových socializačních činitelů je významným prostředím, ovlivňujícím vývoj všech jedinců, kteří jsou jejími členy.“ (Šulová, 2004, s. 121)

Rodina je prakticky základem všech lidských společností, protože dokáže člověku vtisknout kulturní normy a normy celé společnosti a dokonale na sebe navazuje další a další generace (Matoušek, 1997).

Když se dítě narodí do rodiny, je právě rodina tou první sociální skupinou, se kterou se setká. Přejímá zde různé činnosti, učí se o sociálních rolích a také zde získává normy a hodnoty pro svůj budoucí život. Rodina dítěti pomáhá rozpoznávat a regulovat činnosti, které se vymykají normě. Tato sociální skupina dítěti také dává neustálou zpětnou vazbu a tím mu nabízí



hodnoty, možnosti řešení konfliktů, pravidla nebo třeba způsoby komunikace, které si dítě může vzít za své (Šulová, 2011b).

Jeden z největších českých psychologů Matějček (1994) zdůrazňuje, že dítě, aby mohlo vyrůstat v člověka, který je z pohledu duševního zdraví a charakteru osobností vyspělou a zdravou a také zapadající do společnosti, které by měl také něco přinášet, nutně se potřebuje vyvíjet v takovém prostředí, které je mu nakloněno, ve kterém se cítí bezpečně, které ho přijímá a chová se k němu vřele. Takovýmto ideálním prostředím by měla být jistojistě rodina. Rodina je jakýmsi neoficiálním a neinstitutizovaným vzdělávacím prostředím, kde „učiteli“ jsou rodiče, kteří zde roli průvodce a mentora nezaujmají pouze na čas, ale tato role je naprosto přirozenou součástí jejich každodenního života. Tato „škola života“ nemá žádná pravidla, osnovy a vzdělávací plány, ale funguje tak nějak intuitivně a využívá ke vzdělávání jiné metody – například běžné soužití, společné činnosti, sdílení životních hodnot, rozhovory, sociální učení prostřednictvím osobních vzorů, ... Tato „metodika“ je svým způsobem dlouhá staletí velmi podobná, a tedy časem prověřená. Od rodičů-učitelů děti často přijímají za své a částečně nasávají veškeré každodennosti jako třeba hodnocení ostatních blízkých i vzdálených lidí, politické názory, postoje k ekologii, ke zdraví, vyšším hodnotám a ideálům, jako například solidarita, věrnost, spravedlnost, přátelství a další.

Dle Eyrové a Eyra (2007) je to, že rodiče naučí děti, aby vyznávaly určité hodnoty, ten nejlepší a nejzásadnější způsob výchovy a tímto způsobem se rodiče mohou nejvíce zasadit o to, aby byly v životě šťastné. Hodnoty rodiče běžně dítěti předávají již od útlého věku, kdy to ještě nemají ani v plánu, ale dítě, jako vše ostatní, hodnoty rodičů již vnímá a přijímá vědomě a také nevědomě. V pozdějším věku sice děti často trochu své hodnoty změny nebo přinejmenším vystaví určitým zkouškám, ale nakonec často nebývají tyto hodnoty moc odlišné od těch rodičovských. Rodina má v učení dětí hodnotám velký náskok časový, ale také rodiče jsou pro děti až do pubertálního věku velmi důležité vztažné osoby a proto hodnoty, které se děti mohou naučit od svých rodičů bývají nejpevnější a nejzakořeněnější. Je důležité, aby rodiče tento úkol nesvěřovali nikomu jinému, například vedoucím zájmových kroužků nebo učitelům, protože hlavní odpovědnost za výchovu svých dětí mají rodiče. Ve této knize je vybráno 12 hodnot, které často rodiče chtějí předat svým dětem, a ke každé z nich je připraveno několik metod a her dle věku dětí, s nimiž by výchova k hodnotám měla být pro rodiče o něco snazší.

- a) **Slovní hry a hraní rolí** – děti se mohou přímo vžít do určitých situací a zároveň si mohou přímo prožít důsledky, které z konkrétního chování vycházejí.

- b) **Dospělé diskuse** – diskuse, ve kterých s dětmi můžeme mluvit o složitých tématech, jako třeba o morálce nebo konkrétně probírat určité hodnoty.
- c) **Chvála a povzbuzení, odměny** – odměny mají obecně velkou sílu, když se snažíme děti něco naučit, jejich důležitost ve výchově je nezpochybnitelná. Odměňovat můžeme různými způsoby, nejen slovně, ale také různými viditelnými odměnami.
- d) **Druhá šance** – je to prosté dávání dítěti možnost znovu začít, pokud v předchozím jednání nějakým způsobem selhalo. Pro dítě je důležité mít možnost zkusit své jednání napravit bez zbytečných výčitek a kritiky.
- e) **Učení citátů** – učení se kratších citátů, které nějak vystihují určitou hodnotu.
- f) **Hodnoty a jejich opaky** – vedení dětí k tomu, aby samy nalézaly protiklady k jednotlivým hodnotám a přemýšlely o jejich významu a funkci.
- g) **Oceňování pozitivního chování a nevěnování pozornosti tomu negativnímu** – často se rodiče věnují primárně špatnému chování svých dětí, ale to dobré je hodně upozaděno. Je potřeba tento přístup otočit a všimat si hlavně toho, když děti dělají něco správně.

### 3.4 Škola

Školská zařízení jsou instituce, která mají jako zásadní cíl výchovu a vzdělávání a patří sem prakticky všechny školy různých stupňů a typů a vše, co s nimi nějakým způsobem souvisí. Škola jakožto výchovně-vzdělávací instituce by měla naplňovat několik funkcí. Tou první a hlavní je funkce *socializační*, která prakticky znamená to, že by škola měla děti učit fungovat ve společnosti, děti by si měly osvojovat kulturní hodnoty, učí se zde flexibilitě a adaptaci na nové situace, měl by zde být podporován rozvoj kognitivních funkcí (např. rozhodování a plánování), učí se řešení konfliktů a komunikaci s vrstevníky, autoritami. Důležité je také děti naučit určité psychické odolnosti a schopnosti orientovat se ve vlastních myšlenkách. Trochu nižší by dnes měl být důraz na vzdělávání jako čisté přijímání informací, protože v tomto směru je v dnešní době částečně možné školu nahradit novými technologiemi. Další funkcí školy je funkce *pečovatelská*. Tím je myšleno, že by škola měla dítěti poskytnout dostatek naplňování jeho biologických potřeb, zajistit jeho zdraví a bezpečnost. Neméně důležité je zde dohlédnutí na psychickou pohodu žáka, které pozitivně přispívá k rozvoji jeho osobnosti. K tomuto tématu jde zmínit také třeba nastavení režimu dne ve škole, organizace výuky a trávení přestávek, na které existuje spousta různých pohledů a modifikací. Funkce *rekreační* je částečně navazující na funkci předchozí a svým způsobem se může zdát, že přesahuje kompetence školského

zařízení. Jde zde totiž o volný čas mimo vyučování, který sice často zaštiťují i jiné organizace, ale zároveň škola je zařízením, které je uzpůsobeno k tomu, aby je mohlo také provozovat. S funkcí *poradenskou* je často spjato primárně poradenství profesní, které zajišťují výchovní poradci; poměrně málo škol může svým žákům nabídnout opravdu odborné poradenství ve formě školního psychologa. Tato funkce by měla být směřována mimo děti také k rodičům a samozřejmě učitelům a měla by zahrnovat všechna možná témata, i ta, která přímo nesouvisejí se školou. Aby se děti našly ve své budoucnosti a dokázaly se prosadit na trhu práce, má škola také důležitou funkci *profesionalizační*. Tato funkce se více než jiné týká primárně škol středních, vyšších a vysokých, do kterých již student dochází pro vzdělávání se v určitém směru. S touto funkcí ještě přímo souvisí funkce *selektivní*, která svým způsobem rozlišuje jedince podle toho, jakého stupně dosáhli a v jakém typu školy své vzdělání ukončili (Kraus, 2001).

Ve školských institucích je zásadní profese a role učitele, který nese na svých bedrech onen těžký úkol předávat tolika dětem tolik důležitého do života. Pojetí učitelské profese jako zprostředkovatele akulturace, kdy je dítě uváděno do společnosti prostřednictvím učení se vzorců chování a hodnot, je nejvýraznější zhruba od první třetiny 19. století, kdy byly ustanoveny základy některých společenských věd a do jejich zorného pole se začala dostávat výchova jakožto socializační proces. V tomto procesu se vnímá jako nejdůležitější působení na rozvoj takových osobnostních vlastností, díky kterým bude jedinec schopen se následně účastnit společenského života. Je to proces kulturní transmise, ve kterém se společnost snaží neustále předávat vzorce chování, hodnot, znalostí a schopností (Kořa, 1994).

O moderním stavu českého školství velmi zajímavě pojednává Štětovská (2011), která mluví o společenské odpovědnosti školy, a tu dělí do čtyř kategorií. *Odpovědnosti školou reflektované s tradičními tématy*, ve kterých je škola určitým zástupcem společnosti a často to jsou právě výchovy a předměty, které škola dělá jakoby navíc pro společnost. V této kategorii jsou to pro školu trochu nová témata, která se často do výuky nezařazují přímo, ale spíše latentně například skrz pozici učitele, jeho osobnost, názory, hodnotovou orientaci. V tomto ohledu se vyjevuje riziko, které přináší právě nepřímost tohoto působení, protože učitel nemá tolik prostor tyto věci reflektovat a připravovat se na ně. Další kategorie se dá pojmut jako *závazky, které školy reflektuje, avšak témata jsou zde nová*. Zde se můžeme zaměřit, navazující na předchozí, na prevenci a výchovu ve vztahu k otázkám, které vyvstávají spolu s rozvojem moderní společnosti. Jde o témata, která v minulosti nebyla tak aktuální, nebo se vytvořila opravdu v posledních několika letech. Konkrétně jsou to například problémy spojené

s multikulturním světem a xenofobií, užíváním návykových látek, šikanou, ale také určité vzdělání v ohledu zvládání krizových situací, duševního zdraví, finanční gramotnosti, informačních technologií a médií. V tomto ohledu si školy často pomáhají například kooperací s některými odborníky, kteří jsou nejen zváni do vyučování. Jako další kategorii můžeme zmínit *závazky, které škola nereflexuje*. V této rovině jsou určité závazky, které školy přijímá bez nějakého zadání, spíš je automaticky a bezděčně přijímá. Je to například určitá změna času kolem školy, kde se dnes spíše spojují časy školní a mimoškolní, protože škola dnes již je i částečným garantem volnočasového a zájmového programu dětí. Někdy dochází se splynutí učitele jako autority a garanta zájmové činnosti, což s sebou někdy může přinášet určité problémy. Díky tomu, že se škola zajímá i o volnočasové aktivity, může se stát určitým styčným bodem pro okolní komunitu dětí, ale i celých rodin, kterým se pak v jinak anonymním prostředí snáze vytváří společenství. Celkově se škola stává určitým socializačním prostředím, což se promítá i do výuky, kde se dává důraz na schopnost dávat druhým dostatek času a prostoru, sladit tempo s ostatními atd. Učitel se stává nyní vzorem pro socializaci svých svěřenců a tlak na jeho osobnost se tím zvyšuje. Poslední kategorií jsou *závazky, které škola postupně odkládá*. Protože nároky na školu poslední dobou narůstají, je přirozené, že škola musí některé jiné závazky odkládat či je kompletně opouštět, aby dostala stávajícím požadavkům. Například dnes již škola nevystupuje ani nemůže vystupovat jako výhradní místo, kde člověk nalezne veškeré informace – z této pozice ji vyřadily nové informační technologie a rozšiřující se postavení médií ve společnosti. Škola se nyní učí na tyto proměny reagovat a být na ně připravena. Dalším trochu opouštěným tématem je pevná autorita, kterou škola bezpochyby byla. Dnes je tato autorita doplňována diskusí, která je velice interaktivní a podněcuje žáky k samostudiu a motivuje je, aby si některé informace získávali sami. Škola dnes směřuje k takové formě, která nebude založená jen prostém předávání a osvojování vědomostí, ale bude soustředěna také na osobnost dítěte, na rozvoj jeho komunikačních schopností, na schopnosti zvládat a chápat své emoce, na respektu k jiným lidem, jejich hodnotám, solidaritě, svobodě a na rozvoji dalších schopností, které jsou potřebné k soužití ve společnosti s jinými lidmi a vedou k celkově zralé osobnosti člověka.

### 3.5 Média

Utváření hodnotové orientace dětí samozřejmě nezávisí pouze izolovaně na vývoji, rodině a institucích, které dítě navštěvuje, ale také na celé společnosti, ve které vyrůstá. Tato společnost se hodně vyvíjí a na jedince působí v průběhu času různými způsoby. V poslední

době je díky modernizaci jedinec velmi ovlivňován také médii, prostřednictvím kterých na něj společnost asi nejvíce působí.

Spousta (2001) využívá pojem masmédia a popisuje funkce a možnosti těchto sdělovacích prostředků. Je velké množství stylů a způsobů, jakými jsou dnes informace předávány, jmenovitě může být uvedena například televize a rozhlas, které přenáší hudbu a řeč, televize navíc s obrazem, obraz a písemné informace předává tisk atd. Aktuálně se však nejvíce ze všech těchto komunikačních prostředků rozvíjí internet, který v posledních letech zaznamenal opravdový rozkvět. Výhody internetu jsou nesporně například v tom, že má snad všestranné využití a je ve svém rozvoji a celkovém obsahu prakticky neomezený. Další velká výhoda internetu je, že své uživatele nenutí pouze pasivně přijímat informace, ale umožňuje oboustrannou výměnu dat, tedy obousměrnou komunikaci. Internet také není závislý na čase a umožňuje se k informacím opakovaně vracet.

Spousta (2001) také uvádí několik funkcí, které masmédia mají. Tou první je funkce *informativní*, která je asi nejvýraznější a už z jejího názvu je jasné, že jde o předávání informací uživateli, o vzdělávání, předávání myšlenek. Tato funkce zajišťuje také ovlivňování adresátova vědomí, hodnot, postojů a názorů. Další funkci můžeme označit jako *komunikativní*, která poměrně úzce navazuje na informativní funkci. Touto funkcí masmédia mohou sdílet informace, přenášet je a komunikovat. Z této funkce můžeme vydělit například funkci socializační, která zprostředkovává životní zkušenosti druhých, vyjadřuje a formuje názory, postoje, hodnoty, ideály a pocity určité sociální skupiny. Dále umožňují média takto sdílet prožitky s ostatními členy rodiny nebo skupiny a tím je socializovat. Komunikativní funkce masmédií umožňuje také předávat uživateli společensky uznávané vzorce chování, sdílet s ním kulturní hodnoty, tradice a hodnoty společnosti. Někdy jednotlivci využívají masmédia ke svým potřebám osobního vyvážení, kompenzace únavy, ... Další důležitá funkce je *formativní*. Média nás svým způsobem formují, dotvářejí naše názory, mohou nás nasměrovat určitou cestou a na určitém vzoru světa a člověka v něm uživatele nutí se vžít do rolí a konfrontovat se s jinými názory a prožitky. Touto cestou se dá mluvit o humanizaci, postupném zlidšťování jednotlivce, posilování jeho altruismu, posilování vlastní jedinečnosti, avšak zároveň to v určitých momentech může být například i posilování agresivity. Výchovné působení masmédií je také jedna ze složek, která jsou zde nezastupitelné. V tomto ohledu také ovlivňují postoje člověka k otázkám emocionality, sociální sounáležitosti, etiky atd. S tímto tématem také přímo souvisí akulturace, kterou média zvládají a která je v dnešní společnosti důležitou součástí každodenního života, a proto je v tomto ohledu velmi výhodné, že média mohou zasahovat

celou společnost a vzdělávat také v této tématice. Dalšími částmi formativní funkce jsou třeba možnosti defrustrace uživatele, který masmédia použije ke snížení stresu nebo změně špatné nálady, nebo třeba poměrně nebezpečná funkce manipulativní, kterou média bezesporu mají. Poslední, čtvrtou, hlavní funkcí médií je funkce *rekreativní*. Tato funkce zastřešuje všechny funkce médií, které jsou využívány pro odpočinek, odreagování od okolního světa, uvolnění se a získání sil. Někdy jsou takto média patrným útekem od ostatních lidí, kdy člověk chce být sám, a tak směřuje k hromadným sdělovacím prostředkům, někdy naopak k nim směřuje kvůli společnosti, která se kolem nich vyskytuje a je v nich zastoupena. V neposlední řadě je také dobré zmínit například zábavnou funkci, skrz kterou nás masmédia baví, dávají nám pocit radosti a někdy si může uživatel zahrát nějakou hru. V tomto ohledu je výhodné velké množství médií, protože si každý může vybrat dle svého vkusu to, co ho nejvíc zabaví.

O vlivu médií, konkrétně kreslených seriálů, na vývoj dětí a jejich chování píšou například Barthová a Ciobanuová (2017). V současných kreslených filmech a seriálech se děti často setkávají s agresivním chováním i jazykem, které nejsou úměrné jejich věku, a často z nich čerpají ve svém životě, nejčastěji při hře s hračkami a se svými vrstevníky. Zajímavé je, že v blízkosti rodičů se toto chování příliš nevyskytuje, což může vést k nežádoucímu důsledku, že děti nemohou dostat adekvátní zpětnou vazbu a nemohou zjistit, zda je toto chování v reálném životě funkční či nikoli. Napodobování násilného chování získaného z médií zkoumal A. Bandura, který, jak je obecně známo zjistil, že právě toto chování mají děti tendenci napodobovat. Zároveň vytvořil sociálně kognitivní teorii neboli teorii sociálního učení, která právě vysvětluje napodobování různého chování. V tomto kontextu však nemůžeme na média nahlížet pouze v negativní konotaci, protože zároveň často mohou mít na děti velmi pozitivní a poučný vliv. Obsahově se samozřejmě všechny pohádky, na které se děti dívají, velmi liší, ale často se dnes setkáváme právě s edukačním obsahem, nebo s pohádkami, ze kterých děti mohou získat velmi dobré informace o vztazích, funkčním chování a další dobré toho příklady, jak řešit konflikty nebo se chovat k ostatním lidem.

## 4 Rodina s dítětem s postižením

Na rodinu se dá v psychologii pohlížet jako na poměrně pevný celek a provázaný systém, ve kterém existují různé vztahy mezi jednotlivými členy, které na sebe vzájemně reagují, a veškeré změny v tomto systému vyvolávají další reakce ve všech jeho částech. Narození dítěte je vždy velkým zásahem do fungování tohoto celku a spousta věcí se následně začne měnit. Tím spíš je velkým zásahem, pokud se dítě narodí s postižením. Tato událost má dopad na každého člena rodiny a již zajeté pořádky se většinou začnou hodně měnit.

Když je v rodině přítomno dítě s postižením, často tím trpí rodinná pohoda a je zatěžován partnerský vztah rodičů. Zároveň však tato skutečnost může být pro rodinu určitou výzvou, která ji posouvá a posiluje, upevňuje její soudržnost, a rodina se stává celkově mnohem pevnější. Taková situace velmi prověří jednotlivé členy rodiny. Avšak celkově v rodinách, které mají dítě s postižením, bývá často vyšší rozvodovost než v rodinách, kde jsou pouze zdravé děti. Rodiče vnímají, že není moc možností, jak společně ve vztahu vycházet, a jsou si většinou vědomi pouze dvou možností, které jsou buď spolupráce nebo rozvod. Rodiče dětí se speciálními potřebami jsou často vystaveni velkému stresu a věnují veškerou svou energii a čas péči o své dítě. Z tohoto důvodu jsou tito rodiče ohroženi psychickými problémy, fyzickým vyčerpáním atd. Často je také vážně ohrožena celková kvalita života rodiny, například v oblasti sociálních vztahů, svou roli zde hraje snížení flexibility, úbytek volného času, potřeba více a přesně plánovat čas, ... Tohle vše je pak současně pevně vázáno na vztahy s dalšími dětmi v rodině, na které nezbývá tolik času, a rodiče jim nemohou dát tolik péče, kolik by ideálně chtěli. Tyto komplikace pak samozřejmě mohou vést až ke zhoršení rodinné soudržnosti, kde zaniká vzájemná podpora a solidarita a pevně svázané vztahy se mohou povolovat. Zároveň však existují možnosti, jak těmto tlakům úplně nepodlehnout a udržet si vysokou kvalitu života. Rodiče si například mohou plánovat čas tak, aby trávili čas výhradně se zdravým sourozencem, dají se podnikat rodinné zážitky (vycházky, společné debaty u jídla, ...), funguje také otevřená komunikace o problémech a strastech, pravidelný řád, který napomáhá zůstat v kontaktu a vzájemně se podporovat. Obecně takové postupy mají dobrý vliv na prosociální chování zdravých dětí a následně jsou tedy prospěšné pro celou rodinu (Havelka & Bartošová, 2019).

Pro rodiče je také náročné udržovat stávající sociální vztahy s okolím nebo navazovat nové, protože často těžko najdou někoho, kdo jim dítě pohlídá. Někdy to mohou být třeba prarodiče nebo další sourozenci, avšak i to se odvíjí od typu postižení. Často se stává, že rodiče jsou jedni z mála, co se o dítě dokážou postarat. V tomto ohledu často mohou pomoci lokální organizace, které třeba zajišťují například odlehčovací služby. Někdy se objevují problémy také

tehdy, když jsou rodiče se svým potomkem na veřejnosti, což platí nejvíce pro rodiny s dětmi s poruchami autistického spektra. Na dětech nemusí být jejich postižení na první pohled patrné a cizí lidé, s kterými se setkávají, pak jen těžko chápou situaci a na chování dítěte se zvláště zaměřují a domýšlejí si o něm různé věci, které pak mohou vést k velmi nepříjemnému zážitku rodičů a celé rodiny. Rodiny si většinou vypěstují určitou rezistenci proti různým reakcím a pohledům, avšak i přesto to pro ně může být velmi zasahující. I proto je často velmi důležité děti učit sociálnímu chování a chování na veřejnosti (Wing, 2002).

To, v jaké síle dopadají těžkosti na rodiče dětí s postižením, také velmi závisí přímo na konkrétním typu postižení jejich potomka, nedá se tedy přímo generalizovat, že pocity všech rodičů dětí s postižením jsou podobné. Ukazuje se, že u rodičů dětí s poruchou autistického spektra, především matek, má situace signifikantně větší negativní dopad na jejich osobní pohodu (well-being) než u rodičů dětí s dětskou mozkovou obrnou, mentálním postižením nebo Downovým syndromem. Druh těžkostí, které rodina s dítětem s postižením prožívá, však nezáleží jen a pouze na typu postižení potomka, ale také na jeho věku (rodiny s mladšími dětmi obvykle prožívají více těžkostí), počtu dětí v rodině nebo také na celkovém příjmu rodiny (počet dětí a vyšší příjem snižuje pravděpodobnost vyšší míry obtíží). Například rodiče dětí s mentálním postižením nebo poruchou autistického spektra zaznamenávají signifikantně větší problémy v oblastech financí, nedostatku odpočinku a dopadu na oblast zaměstnání než rodiče dětí s ADHD. Nejsilnější negativní pocity, které zažívají matky dětí s mentálním postižením, jsou například strach z budoucnosti, zoufalství a zmatení, ale také se objevují myšlenky na sebevraždu (Blacher & McIntyre, 2006; Balci, Kızıl, Savaser, Dur, & Mutlu, 2019; Dovgan & Mazurek, 2018).

Gray (2003) se zaměřil na genderové rozdíly ve strategiích zvládání obtížných situací (copingu) mezi rodiči dětí s vysokofunkčním autismem. Větší dopad takovéto rodinné situace zaznamenal u žen. Na otce většinou dopadal více stres skrze prožívání jejich partnerek než přímo ze skutečnosti dítěte s postižením.

Zajímavý poznatek uvádí Matějček (2001), když píše o tom, že výchova dítěte s postižením, častěji než výchova jen zdravých dětí, rodiče/vychovatele směřuje k využívání nevhodných výchovných stylů, které mohou být pro ně zdánlivě lepší, avšak mohou znatelně dítěti ztížit vývoj. Někdy rodiče používají příliš *úzkostný styl*, kdy dítěti věnují přehnanou ochranu, jsou na dítě velmi vázání určitým ochranným chováním, zamezují mu v chování, které se jim může zdát nebezpečné. Přehnaným omezováním dítěte a zakazováním určitých činností dítěti velice zmenšují radius činností, které ho mohou rozvíjet. Jindy je rodičovský styl



zase příliš *rozmazlující* a to znamená, že jsou rodiče opět na dítě velmi vázáni, oslavují každý malý úspěch a hodně prožívají jeho životní kroky. V tomto případě dítě zahrnují obrovským až přehnaným množstvím lásky, jako kdyby se snažili mu vynahradit vše o co, dle nich, v životě přichází. Často se zde objevuje velmi těsný citový vztah až závislost mezi rodiči a dítětem a dá se říct, že rodiče si tak dítě udržují jen pro sebe, a tím ho omezují v navazování nových kontaktů a sociálnímu rozvíjení se. Rodiče nadužívající tohoto stylu se také dítěti hodně podřizují a plní mu každé přání, a tím v jeho očích často ztrácejí tolik potřebnou autoritu. Rodiče dětí s postižením také při výchově využívají *styl perfekcionista*, což prakticky znamená, že své dítě velmi protěžují a snaží se dosáhnout skoro až dokonalosti svého potomka. Důležitým faktem zde je jakési potlačování reálných možností dítěte, které často právě rodiče překračují ve svých cestách k jeho dokonalosti. Dítě může být velkým tlakem hodně stresováno, což může být velmi omezující v jeho vývoji. Při využívání *protektního stylu* výchovy zase rodiče často za dítě dělají mnoho činností, plánují mu čas, nedají mu dostatek prostoru pro vlastní iniciativu, pro své dítě vytvářejí a zařizují různé úlevy a zjednodušení. Takoví rodiče se snaží své potomky vychovat k různým hodnotám a postojům, které jsou obecně pokládány za důležité, avšak již moc nehodnotí způsob, jakým jich s dítětem dosahují. Tímto chováním často dítěti ztěžují život v různých sociálních skupinách a zároveň dítěti nedovolí se osamostatňovat. Matějček ještě zmiňuje jeden styl, který není většinou příliš viditelný a většinou je schován za určité symbolické chování, tomuto stylu výchovy říká *zavrhující*. Objevuje se většinou v takových rodinách, kde je dítě považováno za neštěstí.

## 4.1 Typy postižení

V této kapitole bude uvedeno a krátce popsáno několik vybraných typů postižení. Budou zde uvedeny ty typy postižení, které se vyskytují nejčastěji, a takové, které se objevují v rodinách, se kterými se pracuje v empirické části této práce.

### 4.1.1 Mentální postižení

„Mentální retardace je souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit.“ (Vágnerová, 2012a, s. 289)

Pro základní popis mentálního postižení jsou volena diagnostická kritéria, která se používají v našem prostředí, avšak obecně jich lze najít více, jako například americký manuál

DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), který je někdy u nás neoficiálně také odborníky používán.

Jako mentální retardace (tento termín je převzat z uvedeného zdroje, obecně bych upřednostňoval termín *mentální postižení*) se označuje stav duševního vývoje, který se vyznačuje narušením kognitivních funkcí, narušením všech částí inteligence a projevuje se již ve vývojovém období. Úroveň mentální retardace se zjišťuje standardizovanými psychologickými testy inteligence a zvolená diagnóza se opírá o celkové hodnocení diagnostika. Některé hodnoty a složky inteligence se mohou časem proměňovat, například v závislosti na učení a rehabilitaci.

**a) Lehká mentální retardace**

Hodnota IQ je v rozmezí 50-69, u dospělých tato hodnota odpovídá zhruba mentálnímu věku 9-12 let. Dospělí jsou často schopni udržovat sociální kontakty a chodit do práce.

**b) Střední mentální retardace**

Hodnota IQ je v rozmezí 35-49, u dospělých tato hodnota odpovídá zhruba mentálnímu věku 6-9 let. Je potřeba určité podpory, ale dospělí se dokážou dostat na určitou úroveň samostatnosti a soběstačnosti.

**c) Těžká mentální retardace**

Hodnota IQ je v rozmezí 20-34, u dospělých tato hodnota odpovídá zhruba věku 3-6 let. Lidé s touto úrovní inteligence již potřebují neustálou podporu.

**d) Hluboká mentální retardace**

Hodnota IQ nabývá nejvýše 20 bodů, mentální věk u dospělých pod 3 roky. Tato úroveň inteligence vyžaduje podporu při naprosto všech činnostech (Světová zdravotnická organizace, 2018).

Lečbych (2012) uvádí několik modelů, jak lze na MP (mentální postižení) pohlížet. Vzhledem k množství oborů, které se tímto postižením zajímají a jsou v něm po svém orientovány, existuje více pohledů, které zahrnují jednotlivé aspekty nemoci s různou intenzitou a důležitostí. Ačkoliv se jednotlivé modely nemusí protínat ve stejných názorech, většinou je velmi obohacující a přínosné dívat se na problém z více stran. Prvním a v naší společnosti nejrozšířenějším modelem je *model medicínský*, který lze také charakterizovat jako limitační či klasifikační. Tento pohled na mentální postižení je zaměřen na nedostatky

v kognitivních funkcích a celková maladaptace. Tento model je zakořeněn hlavně ve zdravotnictví a velice se soustřeďuje na diagnostiku a zachycení jednotlivých poruch. Z tohoto modelu také vychází rozlišování mentální retardace na několik úrovní. Třeba kliničtí psychologové tento model využívají při hledání konkrétních vývojových poruch a popisování jedince, diagnostik zjišťuje, v jakých oblastech se projevují nedostatky a které oblasti naopak nejsou tolik oslabeny. Účinnost a použitelnost tohoto modelu se však snižuje s narůstajícím věkem jedince, protože člověk opouští jednotlivá kritická vývojová období a přesná diagnostika již nemá za cíl najít nejlepší způsobem rehabilitace a rozvoje. Pro dospělého člověka má tento model užitek při získávání sociálních dávek a další pomoci. Jako další model lze uvést *ústavní sociální péči*, která jako taková zajišťuje jedinci možnost žít v jakémsi chráněném prostředí. Historicky má tento model kořeny v prapůvodních nalezincích a špitálech, které dávaly nějak znevýhodněným jedincům perspektivu důstojnějšího života jinde než na ulici. V institucionální péči je umožněno lidem vyhnout se konkurenčnímu prostředí třeba na pracovním trhu, kde by je mohl potkat neúspěch a ponížení. Tento model jakoby nahrazuje lidem vztahovou síť, o kterou z různých důvodů přišli. Vytváří také vhodné podmínky pro lidi, kterým je nedokázou vytvořit jejich rodina a blízcí. Tento model však nese také svá rizika, a to například možnost komplexní péče u lidí, kteří ji úplně nepotřebují, a zároveň následná izolace člověka od společnosti prostřednictvím ústavní péče vede k dalším problémům, jako jsou třeba stigmatizace, nízká sebedůvěra atd. Dalším modelem je model *popisný*, který se víceméně vymezuje proti medicínskému modelu a tzv. *labelingu* neboli nálepkování, jež může jedince poměrně stigmatizovat a může se na něj pohlížet ne jako na jedince s mentálním postižením, ale spíš jako na diagnózu. Ve svém důsledku se tento model používá v posledních letech například v různých občanských sdruženích, které právě nechtějí využívat onoho nálepkování. Je zde snaha o dobrý a srozumitelný popis toho, co mentální postižení znamená pro člověka v běžném denním životě, bere se také zřetel na pocity, na slabé a také na silné stránky jedince. Výhody tohoto modelu jsou zřejmé, zabráňuje stigmatizaci a vytváření nových předsudků o lidech s postižením. Nevýhodou, a tedy jistým rizikem, je velké spektrum různých popisů, které mohou být často nepřesné a někdy také zavádějící. Další modely jsou ještě například *spirituální model* a *model ekologický*. Spirituální model se vyznačuje zaměřením na lidskou bytost jako celek složený s několika dimenzí, které jsou na různých úrovních. Duchovní dimenze jedince nepodléhá nemocem a bytosti jsou si rovnocenné. Tento model svým způsobem hledá smysl v každé bytosti a také se snaží nalézt nějaký transcendentní přesah. Svým způsobem můžeme říci, že osoby s mentálním postižením do života společnosti přinášejí určité podněty a výzvy, které společnost formují tak, jak by bez jejich existence nebylo možné. Ekologický model dává

jedince do souvislosti s celou společností a zdůrazňuje právo každého jedince účastnit se života společenství, do kterého se narodil. Izolace jedince do chráněného prostředí mimo komunitu je v tomto modelu prakticky nemyslitelná, jedinec je a měl by být součástí celé komunity.

#### 4.1.2 Poruchy autistického spektra

Thorová (2016) uvádí ve své knize několik příběhů různě starých lidí, kteří se chovají odlišně a mají různé vlastnosti. Svým způsobem to vypadá, že nemají tolik společného, avšak spojuje je stejná diagnóza – *porucha autistického spektra (PAS)*, podmnožina *pervazivních vývojových poruch*. Symptomatika tohoto onemocnění je velmi pestrá a dělí se dále na *Aspergerův syndrom*, *dětský autismus* a *atypický autismus*. Tato porucha mozkových funkcí, které je částečně pořád nepoznána, způsobuje, že dítě obvykle zažívá velké zmatení vůči světu a často také vůči sobě. U dětí s poruchou autistického spektra často pozorujeme nepřírozený vývoj v oblastech sociálního chování, komunikace a představitosti. U některých lidí můžeme pozorovat také kompulzivní, stereotypní nebo rigidní chování, někdy zase jsou děti velmi ovlivňovány svými specifickými zájmy. Mezi dětmi s poruchou autistického spektra se objevují děti s naprosto rozdílnou řečovou vybaveností, mírou inteligence, nebo také děti s rozdílnou mírou potřeby sociálního kontaktu. Kombinace symptomů jsou u každého dítěte velmi odlišné, tudíž se prakticky nedá najít dvě nebo více dětí se stejnou symptomatikou.

Thorová (2016) také popisuje základní triádu oblastí, v níž mají lidé s poruchou autistického spektra deficit a které jsou pro ně velmi specifické:

##### a) Sociální chování a interakce

Jak bylo řečeno výše, u dětí s poruchou autistického spektra se velmi různí projevy a jejich intenzita a stejně tak je tomu i u těchto symptomů. Lze ale říci, že člověk s poruchou autistického spektra má vždy velký deficit v sociální inteligenci oproti jeho mentální úrovni. Někteří jedinci mají úroveň sociálního chování stejnou jako děti v kojeneckém věku, jiní vnímají sociální interakci jako děti ve 3 letech. U těchto dětí se často setkáváme s úrovní sociální interakce, která má pouze dva extrémní póly. Někdy je dítě s poruchou autistického spektra vyloženě samotářské a absolutně se vyhýbá jakémukoliv sociálnímu kontaktu, ale na druhé straně jsou někdy děti, které si neuvědomují míru a hranice sociálního kontaktu a navazují intenzivní sociální interakci prakticky s každým. Je důležité vědět, že tito lidé často o sociální kontakt stojí, ačkoliv to tak nemusí vždy vypadat. Pro lidi s PAS je často komunikace a sociální kontakt

něčím, co je velmi nepředvídatelné, a je pro ně obtížné odhadnout, v jaké míře ho navázat: způsobuje jim proto úzkost, a následně se mu tedy raději vyhýbají.

#### b) **Komunikace**

Velmi výrazný deficit mívají často dospělí a děti s PAS také v oblasti komunikace obecně. Velká část dětí s PAS si nikdy řeč neosvojí a další velká část si ji sice osvojí, avšak je velmi netypická a s velkým množstvím abnormalit. Samozřejmě deficit v této oblasti se projevuje jak v expresi, tak i v receptivní úrovni a zároveň nejde jen o verbální složku, ale ve velkém je oslabena také komunikace neverbální. Lidé s Aspergerovým syndromem mají v této oblasti asi nejmenší problémy a v testech verbální inteligence mají často průměrné až nadprůměrné výsledky.

#### c) **Představitost a zájmy**

Celkové narušení imaginace se u dítěte projevuje například špatným rozvíjením hry, která je pro celkový vývoj osobnosti velmi důležitá. Dítě často upřednostňuje aktivity, které nejsou úměrné jeho věku, je pro něj důležitá předvídatelnost a určitá stereotypie v činnostech. Zájmy, aktivity a hry dětí s PAS jsou často velmi nápadně odlišné od ostatních dětí ve stejném věku. Při diagnostice se často pátrá po opakujících se aktivitách, stereotypních vzorcích chování a také po intenzivním a až abnormálně velkém zaujetím určitým tématem a zájmem. Také zde se často objevuje určitá potřeba okamžitého provedení a lpění na něm.

Používání souhrnného názvu *poruchy autistického spektra* pro široké spektrum klinických údajů by mělo napomáhat k tomu, aby tato diagnóza nebyla společností vnímána striktně černobíle. Často lidé uvažují pouze v bipolárních myšlenkových zkratkách, zda člověk má či nemá autismus. Například se lidé často domnívají, že pokud dítě zvládá pohled do očí, tak jistě nebude mít autismus. Bohužel tato skutečnost nevede pouze ke stigmatizaci a špatnému pochopení, ale často se také může stát, že rodiče kvůli těmto domněnkám nevyhledají odborníka, a dítě tak včas nezíská přesnou diagnózu a v důsledku toho mu není poskytnuta včas adekvátní podpora. V tomto smyslu je velmi důležité vnímat a používat termín *spektrum*, který již sám naznačuje, že jde o určitou škálu, na které se symptomy různě pohybují a je tedy zapotřebí každého jedince hodnotit zvlášť bez zátěže předsudků a již vytvořených schémat, jak vypadá „správný“ člověk s autismem. Svým způsobem se dá říct, že prakticky u každého člověka se objevují určité „autistické rysy“, které však nejsou natolik intenzivní, aby splňovaly kritéria pro diagnózu PAS. O spektru symptomů můžeme mluvit tak, že na jednom konci je

člověk, u kterého se symptom neobjevuje vůbec nebo jen minimálně, dále spektrum pokračuje plynule s nabývajícím intenzitou přes hraniční symptomatiku a na druhém konci spektra je člověk, u kterého se objevuje těžká symptomatika a který potřebuje prakticky pořád podporu pro fungování v životě. Kdybychom zůstali u černobílého pohledu na symptomatiku, dostali bychom se pouze k člověku, který buď nevykazuje žádné symptomy, nebo naopak člověku, který vykazuje nejtěžší možnou formu symptomatiky, a jistě by tento pohled vedl k četným diagnostickým pochybením (Šporclová, 2018).

#### 4.1.3 Dětská mozková obrna

„DMO je neprogresivní postižení motorického vývoje vzniklé na podkladě poškození nebo dysfunkce mozku v rané fázi jeho vývoje (prenatálně, perinatálně či na počátku postnatálního období“ (Vágnerová, 2012a, s. 144)

Dále Vágnerová (2012a) popisuje tři základní druhy DMO (dětské mozkové obrny), které lze rozlišit právě dle formy motorické poruchy, reálně se však vyskytují různé kombinace těchto forem. Formou DMO, která se v populaci objevuje je *spastická forma*, která se vyznačuje neustále zvýšeným svalovým tonem. Toto napětí je zapříčiněno poškozením centrálního motoneuronu. Dle rozsahu a typu obrny rozlišujeme ještě na *diparézu* (postižené jsou dolní končetiny), *hemiparézu* (postižena je jedna strana těla, ruka bývá více postižena) a *kvadruparézu* (postižení horních i dolních končetin, spolu s nimi jsou často postiženy i svaly úst a jazyka, tudíž bývá častá porucha řeči, dále se často objevuje kombinace kvadruparézy a mentálního postižení, viz výše). Další forma DMO se nazývá *dyskineticko-dystonická* a objevuje se zhruba ve 20 % případů lidí s DMO. U lidí s tímto typem můžeme pozorovat mimovolní pohyby náhodných svalových skupin, které mohou být pomalé a kroutivé nebo škubavé. Někdy při zátěži mohou být tyto pohyby intenzivnější a mohou někdy vypadat jako úmyslné. Tato forma se neobjevuje v kombinaci s mentální retardací. Nejvzácnější formou DMO je *atatická neboli mozečková* forma. Pro tuto formu DMO je typická špatná koordinace všech pohybů, problematické bývá obecně držení rovnováhy a koordinace při rychlých pohybech. V počátcích vývoje bývá často viditelně snížené svalové napětí a je také celkově opožděn motorický vývoj. Je zajímavé, že tato porucha se často objevuje postupně s plynoucím vývojem, jednotlivé příznaky se objevují, až když jedinec dospěje do období rozvoje určitých motorických funkcí. Tato forma se opět obvykle objevuje ve spojení s mentálním postižením.

Ve své knize o DMO uvádí Kudláček (2012), že z pohledu této diagnózy se mluví o postižení až tehdy, je-li spojená s určitým omezením a vlivem na jednotlivé činnosti. V tomto směru již ztrácí význam medicínský pohled a dítě je vnímáno jako postižené, pokud jeho diagnóza nějakým způsobem ovlivňuje komunikační schopnosti, pohyb nebo běžné denní činnosti. V tomto ohledu autor také zmiňuje důležitost rodinného prostředí, protože právě zde často dochází k určitému vytváření postižení. Je to myšleno v kontextu toho, že u většiny dětí s DMO (a prakticky se všemi jinými postiženími) dochází právě v rodině k největší míře rehabilitace jednotlivce. Od její kvality, intenzity a zodpovědnosti rodičů se následně odráží výsledky v podobě projevů postižení. Když časem tato rehabilitace ztrácí na intenzitě a frekvenci, nastupují další podstatné výzvy, které jsou nezpochybnitelně pod taktovkou rodičů a které třeba nemusí být s rehabilitací vůbec spojeny. Tím je například formování postojů sourozenců k dítěti s postižením, formování chování a postojů dítěte s postižením tak, aby mohla celá rodina fungovat.

## **4.2 Sourozenci dětí s postižením**

„Přestože vztah rodič-dítě je velmi důležitý, sourozenecký vztah může být v mnoha ohledech ještě důležitější. Sourozenci nám pomáhají ve vývoji, učí nás, jak se orientovat ve světě či jak se chovat k druhým lidem – ovlivňují naše životy nejen v dané chvíli, ale v mnoha případech formují i naši budoucnost.“ (Havelka & Bartošová, 2019, s. 17)

Vztah sourozenců je jedním z prvních vztahů v životě, který může dítě obohacovat jinak než vztah s pečujícími osobami. Sourozenec bývá právě prvním dítětem, se kterým si dítě může hrát, zkoušet různé druhy komunikace, zažívat a řešit různé konflikty. Tento vztah také bývá nejdelší v životě, protože začíná samotným narozením a končí smrtí. Zároveň je během dětství sourozenec vrstevníkem, který s dítětem tráví většinou nejvíce času. Tento vztah se prolíná celým životem a člověk z něj může v různých fázích života čerpat trochu jiné věci. Někdy je to právě zdroj chování, zpětné vazby nebo třeba sounáležitost, jindy třeba zdroj bezpečí, morálních hodnot nebo životních zkušeností. Vztah mezi sourozencem zdravým a sourozencem s postižením je však ve velkém množství utvářen trochu jiným způsobem. Do vztahu vstupuje právě postižení, které může ztěžovat komunikaci mezi dětmi nebo s sebou také nést spoustu různých negativních i pozitivních faktorů, které tento vztah mohou formovat jiným způsobem (Havelka & Bartošová, 2019).

V sourozenectví samozřejmě hraje velkou roli několik proměnných, které zásadně ovlivňují sourozenecký vztah a samy působí na povahu chování a osobnost obou sourozenců. Může to být například pohlaví dítěte, nebo také pořadí narození jednotlivých sourozenců, kterému se jinak říká sourozenecké konstelace. Dle sourozeneckých konstelací hraje velkou roli, zda je sourozenec prvorozeným dítětem, prostředním dítětem nebo naopak rodinným benjamínkem, roli také hraje pořadí dle jednotlivých pohlaví, věkový rozdíl nebo celkový počet dětí. Například u prvorozených dětí, tedy nejstarších dětí z rodiny, se často objevují vlastnosti jako preciznost, zaměření na cíl, vůdcovství, kritičnost, velká systematickosti a plánování, samostatnost, důvěra v autority. Prvorození bývají velmi často ve svém životě hodně úspěšní. Další v pořadí může být prostřední dítě, které bývá často nadáno schopnostmi dobrého vyjednávání, umí hledat kompromisy, bývá obklopováno mnoha přáteli, k nimž je velmi loajální, je poměrně nezávislé a nedá se o něm říct, že by bylo nějak rozmazlené. Pokud se někdo narodí jako poslední dítě v rodině neboli jako benjamínek, často bývá okouzující, miluje lidi, má rád překvapení, je extrovertní, společenský, manipulativní, bývá rád středem pozornosti, ... Je téměř samozřejmostí, že sourozenecké konstelace nejsou pouze jednoduchým výčtem vlastností jednotlivých dětí, ale je pravda, že tento systém, ač velmi propracovaný, není příliš složitý, avšak svou funkci plní skvěle a dobře uvozuje právě chování jednotlivých dětí, včetně toho, jak je s nimi často zacházeno a přistupováno k nim. Například benjamínci bývají často rodiči nejvíce rozmazlováni (Leman, 2016).

Pokud malé děti v raném věku mají sourozence s odlišným chováním, často ještě moc neznají příčiny a nerozumí mu, ale již velmi brzo si všimají, že s jejich sourozencem je něco jinak, například podle reakcí cizích lidí atp. Někdy děti dokonce mohou mít strach, že nemoc od sourozence chytí, což se v pozdějším věku může přenést ve strachy, že stejné postižení by mohli mít i jejich potomci. Samozřejmě někdy také mohou zdraví sourozenci zažívat určité pocity izolace a zmatení a nespravedlnosti, když jim rodiče věnují interakce jiné kvality i kvantity. Děti vědomě i nevědomě vnímají, že se jim rodiče nevěnují tolik jako sourozenci, netráví s nimi třeba více času, nebo se o ně celkově méně strachují, což se ukazuje i při výzkumech v této tématice. Další oblast každodenního života, která dětem může způsobovat jisté těžkosti, je například situace, kdy jim sourozenec ničí a bere hračky a věci, ke kterým mají nějaký vztah, nebo je sourozenec ohrožuje svým agresivním chováním, to se nejčastěji může objevovat u dětí s PAS. V takových situacích je velmi příhodné, kdy děti mají svůj pokoj nebo alespoň skříň, kam sourozenec nesmí, a oni mají vlastní soukromí a bezpečí. Dále je také důležité, aby rodiče kladli důraz na nahrazování hraček a snažili se sourozenci s postižením vštípit takové chování, které nebude směřovat k těmto situacím. Někdy si zdraví sourozenci



nechtějí domů vodit žádné kamarády, protože se obávají situací, které by mohly nastat. V takových situacích je důležité, aby je rodiče podpořili a snažili se jim i kamarádům jednoduše a užitečně popsat, co s jejich sourozencem je, odpovídali na jejich dotazy a následně je klidně podpořili, aby si se sourozencem s postižením hrály, nebo jim naopak co nejvíce vytvořili prostor a podmínky pro to, aby si mohli hrát tak, jak to vyhovuje jim (Roth, 2010; Wing, 2002).

Rozhodně se ale nedá říct, že vyrůstat vedle sourozence s postižením, má jen negativní dopady, ačkoliv to samozřejmě velmi závisí na konkrétních podmínkách. V každé rodině je situace velmi odlišná a každý rodič se ke svým dětem chová jinak, ale je mnoho důkazů o tom, že právě sourozenec s postižením může pro zdravého sourozence představovat takové životní výzvy, které ho dokážou rozvíjet, a z nichž může čerpat více pozitivních zkušeností, než kdyby vyrůstal jen se zdravými sourozenci. Soužití se sourozencem s postižením může při vývoji dětí podporovat lepší rozvoj některých psychosociálních vlastností, jako třeba empatie, soucit a altruismus. Altruistické tendence se více objevují u děvčat než u chlapců (Perence & Peczkowski, 2017).

V současnosti u nás zažívají sourozenci lidí s postižením ohledně sourozeneckého vztahu většinou kladné emoce a děti se velmi často umí dobře adaptovat na to, že jejich sourozenec má nějaký typ postižení. Ačkoliv jsou emoce převážně pozitivní, tak se samozřejmě objevují i pocity negativní, a to primárně v oblasti vnitřního prožívání jednotlivců a komunikace kolem něj. Určitý zdroj těchto emocí byl právě v pocitu, že se nemohou příliš svěřovat a rozebírat situaci s rodiči a dalšími dospělými, což může prohlubovat smutek a strachy, které si zdraví sourozenci navozují častým a hloubavým přemýšlením o sourozencově postižení. Sourozenci někdy zažívají i pocity křivdy s tím, že vnímají, jak se rodiče více starají o jejich sourozence s postižením a věnují jim více času, a zároveň jsou na ně kladeny větší nároky jakožto na zdravé a pomoci schopné sourozence. Ukazuje se také, jak zásadní rozdíl je ve výsledcích výzkumů v závislosti na věku sourozenců: čím mladší respondent (potažmo i sourozenec s postižením), tím více negativních pocitů se ve vztahu může objevovat. Z tohoto poznatku je patrné, že největší důraz v intervenci a poradenství je potřeba zaměřit již na raný věk obou sourozenců, kdy se právě formuje osobnost a vytváří se sourozenecký vztah. Pokud bychom se zaměřovali na typ postižení, tak sourozenci dětí s autismem hodnotí svůj sourozenecký vztah negativněji než například sourozenci dětí s mentálním postižením. Tato skupina dětí vnímá více problémů ve spojení se svým sourozencem a více se strachuje o jeho budoucnost (Bågenholm & Gillberg, 1991; Schmidtová, Molnárová Letovancová, & Slaný, 2019).

Havelka a Bartošová ve své velmi přínosné knize také uvádějí, že ačkoliv většina sourozenců dětí s postižením funguje velmi dobře celý život, tak přesto až 30 % sourozenců dětí s postižením může zaznamenat v budoucnosti určité problémy například v oblasti emocí a chování. V tomto ohledu se může vyrůstání se sourozencem s postižením projevit, jako poměrně účinný spouštěč právě různých problémů s přizpůsobením. Proto je v tomto ohledu velmi důležitá odborná podpora takových rodin a sourozenců (Havelka & Bartošová, 2019).

## 5 Výzkumy prováděné v této oblasti

V této kapitole budou uvedeny některé výzkumy, které se právě v oblasti hodnot a hodnotové orientace prováděly a jsou nějakým způsobem relevantní k této práci. Obecně se zde setkáváme s problémem, že hodnotám dětí do 15. roku věku není v ČR a ani obecně ve světě příliš věnována pozornost, ačkoliv je to období, kdy se právě hodnoty formují a promítají se do hodnot adolescentů a dospělých, což je téma poměrně probádané a zjišťované například různými opakujícími se sociologickými průzkumy napříč celým světem.

P. Sak, český sociolog, uskutečnil velké množství výzkumů české mládeže, ve kterých se zaměřil také na hodnoty, pro které používal svou metodu, která je zmíněna výše v příslušné kapitole. Podle Saka se při dlouhodobém sledování neobjevují radikální posuny v pořadí jednotlivých hodnot mezi různými generacemi. Největší preference hodnot mládeže, tedy lidí ve věku 15-18 let, se objevuje u hodnot, dle autora typických, zdraví, láska, přátelství, mír a svoboda. Naopak na opačném konci žebříčku se ocitly položky jako politická angažovanost, Bůh, veřejně prospěšná činnost, společenská prestiž nebo třeba potřeba být užitečný/á druhým. Jako nejméně preferované hodnoty se objevily opět víra v boha a politická angažovanost také v bakalářské práci, která zjišťovala hodnoty u mládeže ve věku 8-21 let v roce 2007. V tomto výzkumu se také na prvních příčkách umístily zdraví, láska a přátelství. Hodnota lásky se však na prvních příčkách objevovala u respondentů ve věku od 15 let, u dětí mladších se objevovala láska výrazně méně (Sak, 1997; Sedláček, 2007).

V roce 2011 se v České republice uskutečnil výzkum s názvem Hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let, který si dal za cíl prošetřit tuto poměrně neprozkoumanou oblast a obsáhnout celé toto poměrně široké pole života českých dětí. Je zde důležité zmínit, že na tomto výzkumu spolupracovali jako odborní poradci, dva již výše zmiňovaní odborníci, L. Šulová a Z. Helus. Výzkum měl velmi široký záběr a mapoval 5 okruhů: rodina, škola, volný čas, média a hodnoty a postoje dětí. Vzhledem k tomu, že vzorek čítal 2238 respondent, je tento výzkum velice hodnotný a jeho výsledky jsou široce použitelné. Jedním ze zjištění tohoto výzkumu bylo, že děti ve věku 6-15 let vnímají jako nejvlivnější aktéry v různých oblastech života své rodiče. Děti sami se prakticky vůbec nevnímaly ovlivněny médii, ačkoliv hrají v jejich životě velkou roli. Kamarádi podle dětí mají největší vliv v oblasti zábavy a v prostředí školy zase děti vnímají největší vliv v oblasti učení se nových věcí. Ačkoliv některé výsledky nebyly překvapivé, tak je takovéto obsáhlé potvrzení těchto premis velmi důležité. Zároveň je zajímavé, že například nepřikládání důležitosti vlivu medií může naznačovat potřebu zvýšení informovanosti v kontextu tohoto zdroje, aby děti uměly filtrovat a hledat správné informace a

byly si vědomy velkého obecně velkého vlivu médií na lidské myšlení. Součástí kvantitativního zjišťování bylo také mapování hodnotové orientace a postojů dětí, které se dále dělilo na několik částí. Jednou z nich bylo zkoumání životních priorit, kde se ukázalo, že pro děti ve věku 6-9 let je nejdůležitější mít šťastnou rodinu, dobré přátele a dobře se učit. Naopak nejméně důležité bylo být dobrý/á ve sportu a být slavný/á. Pro děti ve věku 10-12 let je nejdůležitější mít dobré přátele, šťastnou rodinu a dobře se učit, a naopak nejméně důležitý se jeví zájem o politiku, víra v boha a potřeba mít partnera. U kategorie 13-15 let se nejdůležitější ukazují dobří přátelé, šťastná rodina a hodně peněz, nejméně důležité byl opět zájem o politiku, víra v boha a potřeba být slavný/á (Bocan, Maříková, & Spálenský, 2011).

Opakovaně po několika letech také provádí průzkum populace dětí a dospívajících ve věku 9-17 let organizace Unicef, jež se snaží obdobně jako předešlý výzkum popsat poměrně široké pole vnímání mladých lidí v České republice. Poslední takový průzkum, který pro Unicef (2017) dělala agentura Stem/Mark proběhl v roce 2017. Jeho výstupy jsou poměrně široké, avšak v oblasti hodnot lze zmínit například, že tyto děti považují v 50 % případů jako nejdůležitější hodnotu, která je v jejich rodině předávána „mluvit pravdu/nelhat“, ve 39 % „být odpovědný/dobře se učit“. Dále se ukazuje, že děti považují za velmi důležité pomáhat druhým. Dále se v tomto výzkumu věnoval prostor například tomu, jak děti znají svá práva, a bylo zjištěno, že děti nejčastěji znají právo na vzdělání a právo na svobodu vyjadřování. Nejčastější odpověď na to, jaká by měla být naše republika, byla „bez kriminality/násilí“, další odpovědi se vyskytovaly s mnohem menší četností.

Hodnotový systém sourozenců lidí s mentálním postižením zkoumala mimo jiné ve své diplomové práci Cardová (2007). Tato práce se na soužití se sourozencem s MP zaměřila pouze kvalitativně skrz analýzu rozhovorů. Z této analýzy vyšlo najevo, že tito lidé vnímali jako nejdůležitější hodnoty v jejich rodině zdraví, rodinu samotnou a přátele.

V poměrně dost specifické skupině dětí s onkologickými problémy ve věku 6-15 se objevuje hodnota zdraví prakticky jednoznačně s obrovskou převahou na prvním místě, dalšími hodnotami, kterým tato skupina dětí přikládala velkou důležitost, jsou běžné aktivity a domov (Vyhlídal & Ješina, 2010).

Vzhledem k mezioborovosti tématu hodnot a postojů se objevuje několik bakalářských a diplomových prací, které se na oblast hodnot dívají různými optikami. Některé výzkumy se zabývají vytvářením hodnot a působením různých zájmových činností na jejich utváření, avšak pro tuto práci nejsou příliš relevantní, právě pro poměrně širokou uchopitelnost tohoto tématu.

Mezi výzkumy, které mohou být užitečné při zkoumání hodnot dětí s různými specifiky, lze zmínit například práci, která se věnuje hodnotové orientaci dětí s poruchami chování, ve které se ukazuje, že mezi nejméně důležité hodnoty těchto dětí spadá životní prostředí nebo náboženství, mezi prioritními hodnotami se objevuje svoboda, láska, vzdělání a zdraví (Bajanová, 2014).

## II. Empirická část

V následující části této práce je popsán výzkum, který se zabýval právě hodnotovou orientací sourozenců dětí s postižením. V tomto ohledu byla pozornost zaměřena na některé součásti celkové hodnotové orientace, jako například životní priority a toleranci. Zvolen byl smíšený typ výzkumu: žebříček priorit vybraného vzorku populace byl zjišťován kvantitativním způsobem dotazníkem a polostrukturovaným rozhovorem byl kvalitativně zaznamenán život sourozenců dětí s postižením v různých oblastech.

### 6 Výzkumný design

Jak bylo naznačeno již v teoretické části, téma hodnotové orientace je velmi široká oblast, na kterou existuje mnoho různých pohledů a různých výkladů. Operacionalizace hodnotové orientace je poměrně složitá a často se skládá z velmi obsáhlého pohledu na život člověka ze všech různých stran, nebo se naopak zjišťuje například sestavením žebříčku hodnot, tedy toho, co je pro člověka v životě nejdůležitější. Vzhledem k vývoji lidské psychiky je evidentní, že jiné hodnoty mají dospělé osoby a jiné děti. Tímto tématem se samozřejmě zabývali a zabývají někteří výzkumníci, díky kterým dnes víme, jak to u dětí v tomto věku vypadá, ačkoliv právě hodnotám dětí nebylo zatím příliš pozornosti věnováno. Zdravým sourozencům dětí s postižením se pozornost v posledních letech začala věnovat ve větší míře, avšak stále je to poměrně neprozkoumaná oblast, která by si jistě zasloužila větší zájem. Spojením těchto dvou oblastí si dává tato práce za úkol alespoň částečně poznat, jak vypadají hodnoty a postoje sourozenců dětí s postižením. Vzhledem k poměrně problematické populaci, tedy populaci dětí, které často nejsou vedle svých sourozenců s postižením v centru veškeré pozornosti rodiny nebo různých specializovaných institucí, bylo poměrně obtížné získat vzorek, a proto je ve výzkumu 20 respondentů, což je počet, který sice není vyloženě vhodný pro kvantitativní zpracování, avšak pro určitý vhled do problematiky, která není prakticky vůbec prozkoumána, by měl být dostačující.

#### 6.1 Výzkumný problém

Hlavním cílem této práce je popsat hodnotovou orientaci a postoje dětí ve věku 6-15 let, které mají sourozence s postižením.

**Výzkumný problém: Jakou hodnotovou orientaci a postoje mají děti ve věku 6-15 let, které mají sourozence s postižením?**

Z možností, jakými lze na tuto problematiku pohlížet, jsem vybral přístup zjišťování životních priorit dětí, kterými se dají právě hodnoty operacionalizovat. Spolu s životními prioritami je věnována pozornost také toleranci a tomu, čeho si respondenti na ostatních váží. Hlavním opěrným bodem a zdrojem tohoto výzkumu je výzkum, zmiňovaný v teoretické části, jež byl proveden v roce 2011 v rámci projektu Klíče pro život a který široce mapoval život a hodnotovou orientaci dětí ve věku 6-15 let (Bocan et al., 2011).

### **Hlavní výzkumná otázka 1: Jaké jsou životní priority sourozenců dětí s postižením?**

Cílem zodpovězení této otázky je sestavení žebříčku životních priorit dětí ve věku 6-15 let žijících se sourozencem s postižením.

**Dílčí výzkumné otázky:**

- 1. Jaké životní priority mají sourozenci dětí s postižením?**
- 2. Jaké životní priority mají děti ve věku 6-9 let, které mají sourozence s postižením?**
- 3. Jaké životní priority mají děti ve věku 10-15 let, které mají sourozence s postižením?**

### **Hlavní výzkumná otázka 2: Co netolerují sourozenci dětí s postižením?**

Zodpovězením této otázky bude zjištění, v jakých oblastech jsou děti nejméně tolerantní a naopak.

**Dílčí výzkumné otázky:**

- 4. Co tolerují sourozenci dětí s postižením nejméně?**
- 5. Co tolerují děti ve věku 6-9 let, které mají sourozence s postižením, nejméně?**
- 6. Co tolerují děti ve věku 10-15 let, které mají sourozence s postižením, nejméně?**

### **Hlavní výzkumná otázka 3: Čeho si na ostatních váží sourozenci dětí s postižením?**

Cílem položení si této otázky bude zjištění toho, čeho si na ostatních lidech váží sourozenci dětí s postižením nejvíce. Tato část výzkumu je spíše rozšíření pro lepší poznání postojů této populace a může poskytnout pohled na tuto skupinu dětí z trochu jiného úhlu.

**Dílčí výzkumné otázky:**

7. Čeho si na ostatních nejvíce váží sourozenci dětí s postižením?
8. Čeho si na ostatních nejvíce váží děti ve věku 6-9 let, které mají sourozence s postižením?
9. Čeho si na ostatních nejvíce váží děti ve věku 10-15 let, které mají sourozence s postižením?

**Hlavní výzkumná otázka 4: Jaký mají vztah sourozenci dětí s postižením se svými sourozenci?**

## **6.2 Výzkumné metody**

Jak je zřejmé z výzkumného cíle, bude se tato práce zabývat deskripcí toho, jaké mají hodnoty děti, které žijí se sourozencem s postižením. Vzhledem k tomu, že toto téma zatím nebylo příliš prozkoumáno, nabízí se popis této oblasti jako jedna z použitelných možností. Případná zjištění by měla vést k tomu, aby se rozšířila základna vědeckých prací v této oblasti, a také by mohla vést k lepšímu porozumění v poradenství. Protože je tedy hlavním cílem tuto oblast prozkoumat a popsat, byla zvolena kombinace kvantitativního a kvalitativního designu, tedy **smíšený výzkum**, který má velkou výhodu například v tom, že se dva základní postupy, tedy kvantitativní a kvalitativní, mohou doplnit a ve výsledku nám poskytnou širší poznání určité oblasti (Hendl, 2016).

V kvantitativní části výzkumu byl využit nestandardizovaný dotazník, který se skládal ze tří částí, které měly vypovídající hodnotu pro výzkumné otázky. Tento dotazník byl upraven pro tuto práci, ale byl vytvořen na základě velmi obsáhlého standardizovaného dotazníku.

Kvalitativní částí tohoto výzkumu byly polostrukturované rozhovory se všemi respondenty, které měly za úkol zmapovat život respondentů, jejich vztah se sourozencem s postižením a částečně obsáhnout trávení jejich volného času.

### **Kvantitativní část**



Po prostudování literatury a zjištění možností, jakými se na hodnotovou orientaci dětí dá pohlížet, jsem přistoupil právě k určování životních priorit dětí, které svým způsobem alternují hodnoty. V některých výzkumech je dětem nabídnuto několik hodnot, které mají seřadit od nejdůležitějších po nejméně důležité, a následnou analýzou se zjišťuje jejich obecná hodnotová orientace. Další podobnou možností je dětem nabídnout, například formou dotazníku, určité životní hodnoty, které pak jednotlivě pomocí Likertovy škály hodnotí, co se důležitosti týče. V tomto výzkumu jsem přistoupil k formě druhé. Dotazník je vlastně sjednocený rozhovor, který má však výhodu lepší kvantifikovatelnosti dat a úspory času, nevýhoda je ale v menší pružnosti, která se projevuje například omezením v možnostech odpovědí (Ferjenčík, 2010). Využitý dotazník je nestandardizovaný, ale je upravenou verzí velmi obsáhlého dotazníku, který zahrnuje velké množství oblastí dětského života a který byl vytvořen firmou Factum Invenio, s.r.o. Tento dotazník byl sestaven přímo na míru výzkumu hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let, který byl zmiňován v teoretické části této práce. Dotazník bohužel nebyl publikován, a to je jeden z důvodů, proč nebyl přímo využit, ale po dohodě s řešitelem projektu bylo možné do něj nahlédnout. Z původního dotazníku byly vybrány dvě části, a to část týkající se životních priorit a tolerance, které byly následně lehce upraveny, a přidána byla ještě část o vlastnostech a činnostech, kterých si děti na jiných osobách váží. Tento dotazník byl připraven pro dvě věkové kategorie 6-9 a 10-15 let. Verze pro děti staršího věku, tedy děti ve věku 10-15 let, obsahovala celkem o 6 položek více. Obě verze dotazníku jsou obsaženy v části *Přílohy* (Příloha 1 a Příloha 2). Díky podobnosti dotazníků bude v kapitole 7 *Diskuse* této práce věnován prostor právě porovnání výsledků z předkládaného výzkumu a výzkumu z roku 2011 (Bocan et al., 2011).

Dotazník se skládá z úvodních otázek, které se ptají na věk respondenta, počet jeho sourozenců a jejich věk. Následuje první část dotazníku, ve které se zjišťují respondentovy životní priority. Tento úkol je uváděn slovy: „Nyní mi prosím řekni, co z následujících možností, považuješ za důležité.“; na výběr jsou vždy možnosti: Ano; Spíše ano; Nevím; Spíše ne; Ne. Respondent vždy může označit jen jednu odpověď. Jako příklad položek lze uvést položky „Být bohatý/bohatá“, „Chovat se slušně“ nebo „Mít šťastnou rodinu“. Verze pro děti 6-9 let obsahuje 11 položek, verze pro děti ve věku 10-15 let obsahuje 16 položek. Po zodpovězení všech položek je respondent ještě tázán, zda ho napadá ještě něco, co je pro něj důležité.

V další části dotazníku mají respondenti zhodnotit několik položek a uvést, jestli a jak moc jim vadí. Tento úkol je opět uveden slovy: „Nyní mi prosím řekni, co ti vadí.“; na výběr

má opět respondent možnosti: Velmi vadí; Trochu vadí; Vůbec nevadí; Nevím. Opět je možno zvolit jen jednu odpověď pro každou položku. Verze pro děti ve věku 6-9 let obsahuje 9 položek a verze pro děti starší obsahuje položek 10. Po zodpovězení všech položek je respondent opět tázan, zda ho napadá ještě něco, co mu vadí.

Poslední část dotazníku obsahovala položky, ve kterých měl respondent vyjádřit, jak moc si dané vlastnosti nebo činnosti u ostatních lidí váží. Tato úloha byla uváděna slovy: „Nyní mi prosím řekni, čeho si na ostatních vážíš.“; na výběr byly tentokrát odpovědi: Velmi si vážím; Trochu si vážím; Nevážím; Nevím. Tato úloha měla v obou verzích dotazníku stejné položky. Na konci této úlohy byl respondent tázan, zda ho napadá, ještě něco, čeho si na ostatních váží.

Tento dotazník nebyl dětem předkládán k vyplnění, ale při osobní schůzce s respondentem jsem dítěti dotazník předčítal a zaznamenával respondentovy odpovědi. Tento postup byl zvolen kvůli tomu, aby byla zachována určitá standardizace. V nejnižší věkové kategorii dětí nebylo jisté, zda by všechny děti zvládly samy dotazník vyplnit a zároveň bylo potřeba, aby byl výzkumník přítomen ve všech situacích právě z důvodu, který souvisí s výběrem vzorku, aby bylo jisté, že odpovědi na otázky dává opravdu respondent sám a nepomáhá mu s nimi například rodič, se kterým byla právě účast ve výzkumu domlouvána. Fakt, že jsem musel navštívit každé dítě zvlášť, byl využit právě v kvalitativní části výzkumu, kdy jsem právě na tento dotazník navázal rozhovorem s dítětem. Samozřejmě je zde také určitá nevýhoda tohoto postupu, a to právě nízký počet respondentů, který částečně souvisí s časovou náročností takto sbíraných dat.

### **Kvalitativní část**

Kvalitativní část výzkumu byla zvolena pro svou možnost doplnit kvantitativní část o další data a svým způsobem podpořit lepší orientaci v problematice.

Kvalitativní část tvořilo 20 polostrukturovaných rozhovorů, které, jak bylo zmíněno výše, probíhaly ihned po vyplnění dotazníku s dětmi. Díky tomu, že bylo nutné vyplňovat s každým dítětem jednotlivě dotazník a nešlo je rozeslat například online, bylo možné udělat tuto kvalitativní část výzkumu se všemi respondenty, kteří se účastnili kvantitativní části.

V kvalitativní část jsem zaměřil pozornost na život sourozenců dětí s postižením, jejich trávení volného času a na to, jak vnímají své sourozence. Svým způsobem se dělil rozhovor na 5 částí, které byly však velmi propojené – Rodina; Vrstevníci; Volný čas; Pozornost; Realizace snů. Ve všech částech byla ve velké míře pozornost směřována k sourozenci s postižením. Část o realizaci snů obsahovala otázku: Co bys dělal/a, kdybys byl/a hodně bohatý/á? Tato otázka

se často objevuje ať už v uzavřené podobě nebo otevřené podobě v různých výzkumech hodnot a postojů a z toho důvodu byla zařazena i zde.

Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je poměrná volnost tazatele, který může respondentovi klást další otázky a doptávat se, zároveň má však vodítko, jakým směrem by se měl rozhovor ubírat. K tomuto rozhovoru byl využit návod k rozhovoru, který obsahuje seznam otázek a oblastí, ke kterým je potřeba se během rozhovoru dostat a probrat je. Cílem využití návodu je právě zaručení toho, že se během rozhovoru opravdu dostane na všechna témata (Hendl, 2016). Návod na polostrukturovaný rozhovor užitý v této práci je možno nalézt v části *Přílohy* (Příloha 3).

### **6.3 Průběh výzkumného projektu**

Po prostudování literatury byl, dle již zmíněného výzkumu a standardizovaného dotazníku, vytvořen dotazník pro potřeby této práce (Bocan et al., 2011). Dotazník byl mírně upraven a některé části byly přejaty, ale nebyly zde žádné zásadní změny, proto nebyla prováděna kvalitativní analýza položek v rámci pilotního výzkumu, ale byl pouze prodiskutován s prof. Šulovou, vedoucí práce, a následně byly upraveny některé formulace a položky, hlavně ve třetí části dotazníku. Zároveň byla výhodou, že dotazník měl být respondentům prezentován při osobním setkání, a byla zde tedy možnost případně vysvětlit některé body. Sestavení návodu na polostrukturovaný rozhovor probíhalo obdobným způsobem, avšak ten nevycházel ze žádného vzoru, ale ze zájmu o ty vybrané oblasti v životě dětí, které je mohou svým způsobem formovat a v nichž se odráží jejich sourozenecký vztah.

Po této přípravě jsem oslovil s žádostí o účast ve výzkumu rodiče respondentů, kterým jsem vysvětlil, o co se jedná, a domluvil si s nimi, respektive s jejich potomky, schůzku, která nejčastěji probíhala u nich doma. Z tohoto důvodu jsem s rodiči nepodepisoval informovaný souhlas. V jednom případě oslovených rodičů jsem dostal negativní odpověď, že nechtějí, aby se děti takového výzkumu účastnily (uvedeným důvodem byl nízký věk). Výběr a popis vzorku je uveden v následující kapitole. Schůzka většinou probíhala za přítomnosti rodičů, kteří však byli v jiné místnosti, aby sběr dat nebyl jejich přítomností ovlivněn. Na začátku schůzky jsem se respondentem zeptal, zda s rodiči probírali, proč jsme se setkali, a následně mu vše ještě jednou vysvětlil (představení, důvody, anonymita) a ještě jednou se ujistil, že dítě souhlasí a chce se účastnit. Dále jsem mu představil následný plán, jak bude schůzka probíhat a snažil jsem se

snížit nervozitu dítěte například tím, že jsem ho ujistil, že otázky nebudou příliš složité a případně mu rád vše vysvětlím.

Po tomto úvodu následovala hlavní část schůzky, a to vyplnění dotazníku, kdy jsem respondentům předčítal dotazník a zaznamenával odpovědi. U některých dětí byla vidět jistá nejistota na začátku první části dotazníku, než se ujistily, že dobře chápou zadání, a následné části byly již ve všech případech zodpovídaný bez problémů u dětí ve všech věkových kategoriích. Po vyplnění dotazníku jsem dětem ještě jednou vysvětlil, že nyní bude probíhat naše povídání trochu jiným způsobem a nechám je odpovídat bez nabízených možností. Také jsem zopakoval, že si nyní zapnu nahrávací zařízení, abych si vše nemusel zapisovat a pamatovat a mohl jsem rozhovory následně zpracovávat. Po zapnutí nahrávání jsem se začal ptát na první otázky polostrukturovaného rozhovoru a doptával jsem se dle potřeby. Některé otázky byly v několika málo případech vynechány, nebo nechány bez odpovědi, protože bylo vidět, že na ně respondent nechce, nebo neumí odpovědět.

Konec schůzky byl věnován uzavření rozhovoru, poděkování a zpětné vazbě. Každý respondent dostal za rozhovor malou odměnu ve formě sladkosti.

Všechny rozhovory byly doslovně přepsány a anonymizovány, avšak z důvodů citlivosti tématu a zacházení s osobními údaji není možné je zveřejnit. Tyto přepisy byly k dispozici při hodnocení a obhajobě práce, dále je má k dispozici pouze autor.

## **6.4 Výzkumný vzorek**

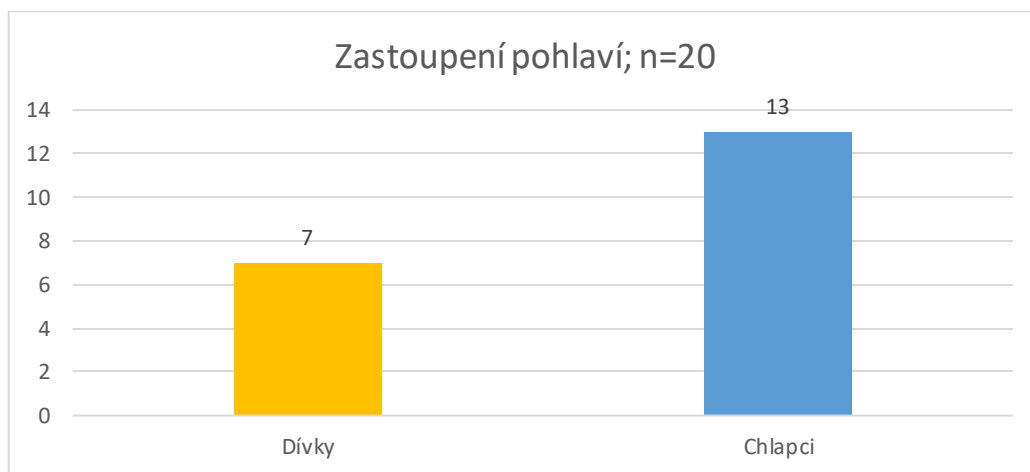
Zajištění vzorku populace pro tento výzkum bylo jednou z nejtěžších částí tohoto šetření. Populace sourozenců dětí s postižením je poměrně náročnou populací, co se výběru vzorku týče. Prakticky žádná instituce se těmito dětmi nezabývá, tudíž nelze například oslovit větší skupinu respondentů najednou atp., a tedy každá rodina musela být oslovována zvlášť. Obecně jsou právě rodiny s dětmi s postižením hodně vytížené a často oslovované v rámci různých výzkumů, které se často věnují dětem s postižením a jejich pečujícím rodinám, a o kontakt s cizími lidmi, obzvláště s výzkumníky, nemají příliš zájem. Osobně jsem zaznamenal také údiv rodičů, že se věnují právě zdravým sourozencům, protože se s tím, dle jejich slov, moc často nesetkávají.

Vzhledem k poměrně špatným možnostem přístupu ke vzorku z vybrané populace byl vzorek vybrán záměrným (účelným) výběrem přes instituce, kdy byli osloveni pracovníci dvou speciálních škol (Diakonie ČCE Rolnička Soběslav a Centrum Arpida), kteří oslovili rodiny,

které splňovaly podmínky výběru, a předali kontakt. Jen jedna rodina (dva respondenti) byla oslovena na základě doporučení osoby, která s ní byla v kontaktu, tedy ne přes instituci. V dalším kroku jsem oslovil rodiče z vybraných rodin: nejdříve jsem rodičům, většinou mailem nebo telefonicky, vysvětlil záměr mé práce, zdůraznil jsem anonymitu výzkumu, objasnil způsob sbírání dat a dotázal se na ochotu zařadit jejich děti do výzkumu. V případě souhlasu jsem se s nimi domluvil na schůzce, která většinou probíhala doma v rodině, kde skoro ve všech případech byl přítomen jeden z rodičů, který však nebyl ve stejné místnosti v době sbírání dat. Pouze od jedné rodiny jsem dostal na svůj mail negativní odpověď.

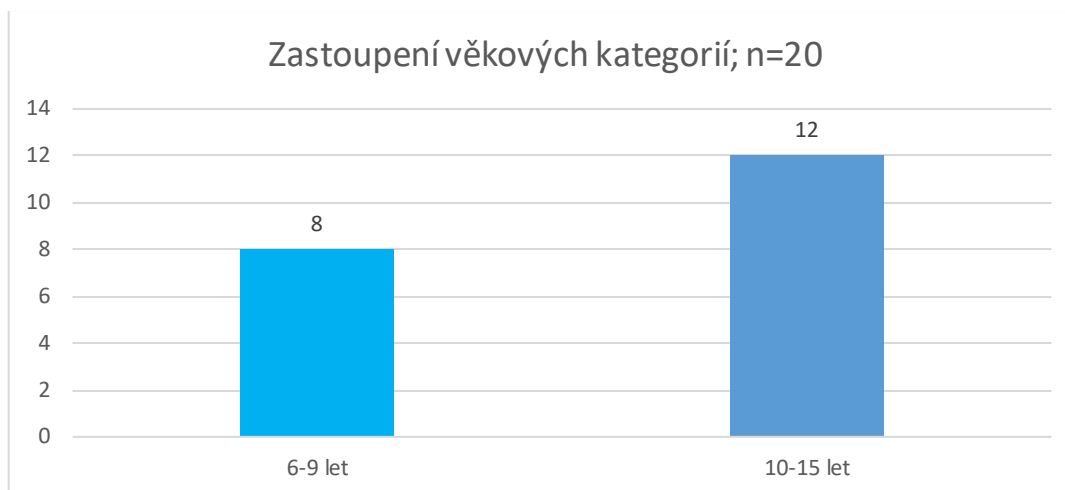
Protože byla schůzka vždy domlouvána přímo s rodiči dětí, často probíhala doma a výzkum byl naprosto anonymní, nebylo tedy zapotřebí podepisovat informovaný souhlas rodičů.

Výzkumný vzorek byl složen z dětí ve věku mezi 6 a 15 lety, jež žijí se sourozencem s postižením. V obou částech výzkumu byli respondenti totožní, jak bylo zmíněno výše, a kvantitativní i kvalitativní část dat byla sbírána současně. Podmínkou, pro zařazení do vzorku nebyly nějaké konkrétní diagnózy, ale to, že jejich sourozenec navštěvuje nějaký typ speciální školy. Vzorek byl o velikosti  $n=20$ , z toho bylo ve výzkumu 7 dívek a 13 chlapců.



*Graf 1: Rozložení jednotlivých pohlaví ve vzorku*

Pro potřeby výzkumu (dva typy dotazníku s rozdílnými položkami) a také nízký věk, ve kterém se osobnost člověka poměrně rychle rozvíjí, byli respondenti také děleni do dvou věkových kategorií, ve vzorku bylo 8 dětí ve věku 6-9 let a 12 dětí ve věku 10-15 let.



Graf 2: Rozložení věkových skupin ve vzorku

Bohužel, vzhledem ke specifické populaci, nešlo zajistit vyváženost pohlaví a věkových skupin a výzkum je tedy touto nerovnováhou zatížen.

Jak je evidentní z grafu výše, po rozdělení dětí do věkových kategorií jsou v obou kategoriích poměrně malé počty respondentů pro vyvozování závěrů, avšak i přesto se výsledky dále analyzují také v každé věkové kategorii zvlášť, protože nám mohou poskytnout určitý náhled do typických odpovědí těchto skupin dětí.

## 6.5 Analýza dat

Data z dotazníku byla přepsána do počítačového programu Excel, kde byla vytvořena datová matice. Následně byla data zpracovávána statistickým programem Jamovi, ve kterém se jednalo o deskriptivní statistiku. Výsledná data byla přenesena do grafů pro lepší znázornění a orientaci. Následně byly zpracovány tabulky, ve kterých byly položky seřazeny ve výsledném pořadí. Zásadní pro určení pořadí jednotlivých položek byly rozhodné odpovědi, například u životních priorit to byla odpověď „Ano“.

Data z polostrukturovaných rozhovorů byla doslovně přepsána, pouze jména byla vynechána, případně nahrazena pojmy jako „sestra“ a „bratr“, případně byly ještě některé části lehce upraveny kvůli anonymizaci. V těchto přepsaných rozhovorech byly následně propojovány a hledány informace mající vztah k zodpovězení výzkumných otázek. K tomuto zjišťování bylo využito **tematické analýzy** dat, díky níž se dají identifikovat a určovat

konkrétní témata v datech kvalitativního typu a umožňuje tyto témata získávat induktivně, tedy v závislosti na konkrétním obsahu dat (Hendl, 2016).

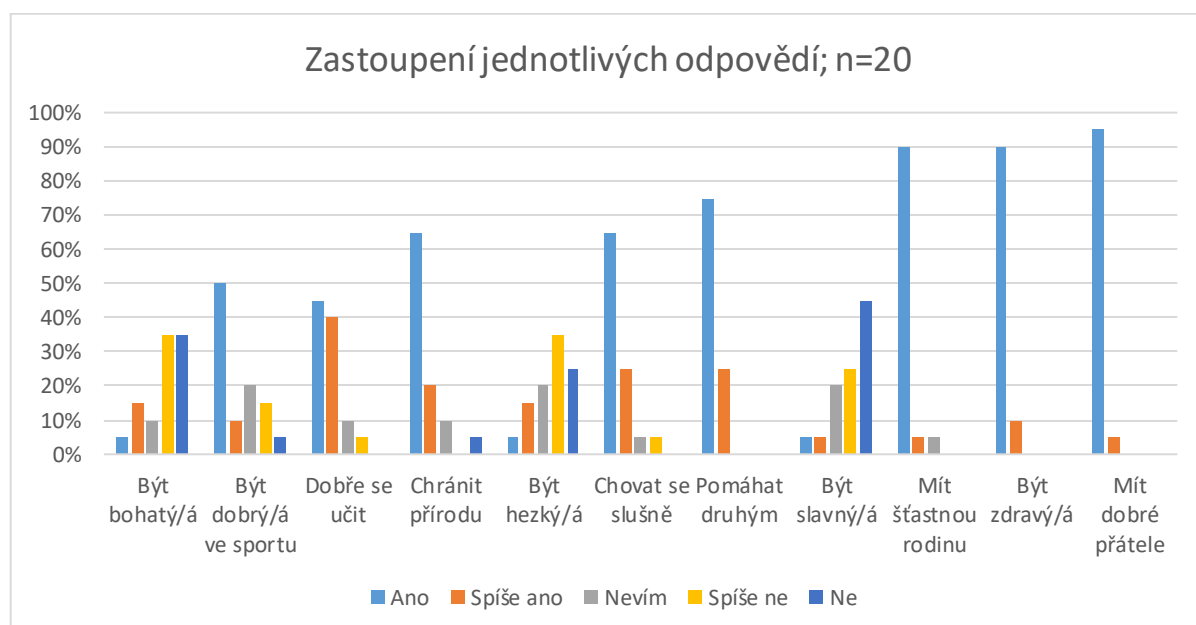
## 6.6 Výsledky

### Hlavní výzkumná otázka 1

První hlavní výzkumná otázka si klade za cíl zjistit, jak vypadají životní priority sourozenců dětí s postižením ve věku 6-15 let. Této otázce se věnovala první část dotazníku, kde měly děti hodnotit, co pro ně je a není důležité.

**Dílčí výzkumná otázka 1** hledá odpověď na to, jak to tyto děti mají v obecné rovině, napříč všemi věkovými kategoriemi, tedy od 6 do 15 let. Výsledky nám, vzhledem ke stavbě dotazníku, dávají poněkud omezenější pohled na tuto problematiku, protože pro jejich získání musíme z položek vyřadit ty, které se objevovaly jen u starší kategorie, tedy výsledek se skládá pouze z těch odpovědí, které mohli poskytnout všichni respondenti (n=20). V tomto ohledu bylo hodnoceno celkem 11 položek.

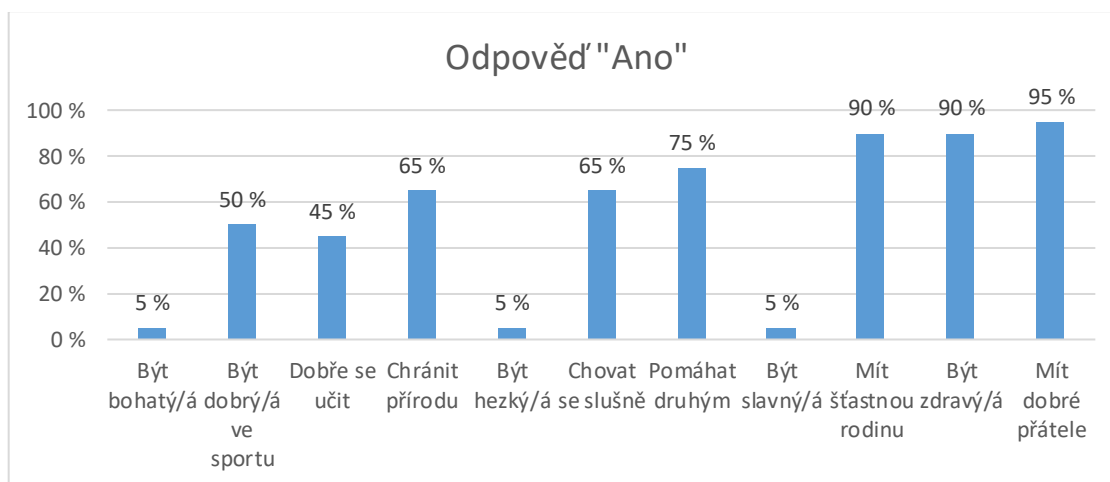
V následujícím grafu jsou zobrazeny výsledné poměry odpovědí u všech otázek z první části dotazníku. Dále jsou pak slovně popsány.



Graf 3: Znáznornění poměru jednotlivých odpovědí; 6-15 let; n=20

U položky, která se ptala respondentů, zda je pro ně důležité být bohatý/á, uvedlo 5 %, n=1, respondentů odpověď „Ano“, 15 %, n=3, odpověď „Spíše ano“, 10 %, n=2, odpověď „Nevím“, 35 %, n=7, odpověď „Spíše ne“ a 35 %, n=7, respondentů uvedlo odpověď „Ne“. U položky být dobrý/á ve sportu, bylo 50 %, n=10, odpovědi „Ano“, 10 %, n=2, „Spíše ano“, 20 %, n=4, „Nevím“, 15 %, n=3, „Spíše ne“ a v 5 %, n=1, byla odpověď „Ne“. Pokud se jedná o otázku, zda je důležité se dobře učit, uvedlo celkem 45 %, n=9, děti odpověď „Ano“, 40 %, n=8, odpověď „Spíše ano“, 10 %, n=2, „Nevím“ a jeden respondent, n=1, odpověděl „Spíše ne“. Chránit přírodu je pro děti důležité ve 13 případech („Ano“ n=13), 20 %, n=4, „Spíše ano“, v 10 %, n=2, byla odpověď „Nevím“ a n=1 odpověď „Ne“. Položka být hezký/á získala 5 %, n=1, odpovědi „Ano“, 15 %, n=3, odpovědi „Spíše ano“, 20 %, n=4, odpovědi „Nevím“, 35 %, n=7, odpovědi „Spíše ne“ a odpověď „Ne“ se objevila ve 25 %, n=5, případech. Že je důležité chovat se slušně, uvedlo celkem 65 %, n=13, respondentů, 25 %, n=5, jich uvedlo „Spíše ano“, a po 5 %, n=1, získaly odpovědi „Nevím“ a „Spíše ne“. Naprostou důležitost v pomáhání druhým vidí 75 %, n=15, dotázaných a ve 25 %, n=5, případech uvádí odpověď „Spíše ano“. Po 5 %, n=1, byly odpovědi „Ano“ a „Spíše ano“ u položky Být slavný/á, 20 %, n=4, děti odpovědělo „Nevím“, 25 %, n=5, odpovědělo „Spíše ne“ a 45 %, n=9, dětí odpovědělo „Ne“. Mít šťastnou rodinu je důležité pro 90 %, n=18, respondentů a n=1, tedy 5 %, byla odpověď „Spíše ano“, stejně tak 5 %, n=1, respondentů odpovědělo „Nevím“. Odpověď „Ano“ na otázku, zda je důležité být zdravý/á se objevila v 90 %, n=18, případech, zbylých 10 %, n=2, případů byla odpověď „Spíše ano“. Mít dobré přátele považuje za důležité 95 %, n=19, respondentů, n=1, tedy 5 %, byla odpověď „Spíše ano“.

V následujícím grafu je znázorněno procentuální zastoupení všech odpovědí „Ano“, tzn. nejvyšší možná přiřazená důležitost.



Graf 4: Graf znázorňující procentuální zastoupení odpovědi "Ano"; 6-15 let; n=20



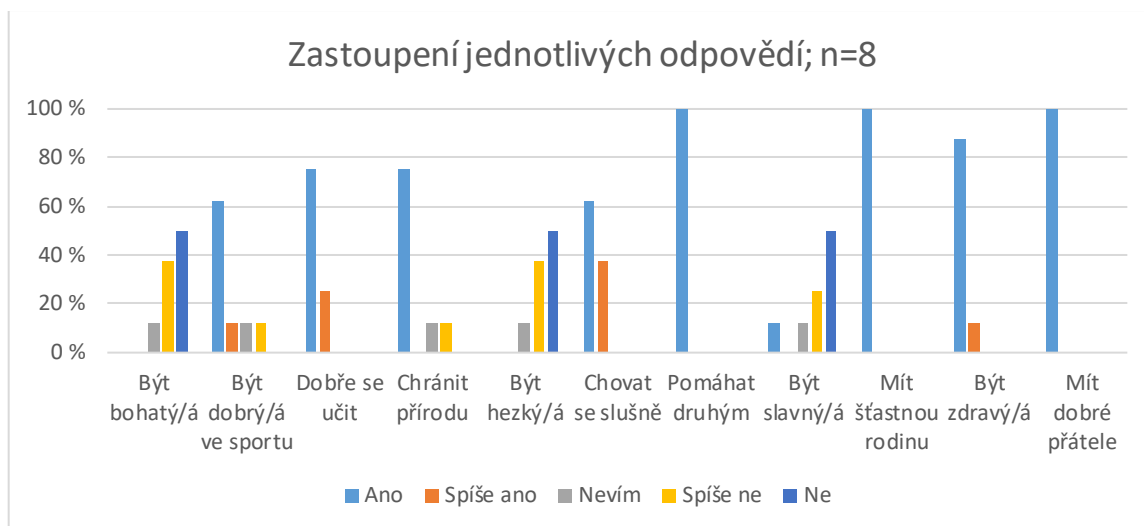
Ze všech přiřazených odpovědí „Ano“ a jejich četností můžeme nyní vytvořit pořadí dotazovaných životních priorit od těch, které 6-15 let staří sourozenci dětí s postižením považují za nejdůležitější, až po ty důležité nejméně. Toto pořadí je: Mít dobré přátele; Mít šťastnou rodinu; Být zdravý/á; Pomáhat druhým; Chránit přírodu; Chovat se slušně; Být dobrý/á ve sportu; Dobře se učit; Být bohatý/á; Být hezký/á; Být slavný/á. Toto pořadí je přehledně znázorněno i s poměrným zastoupením v následující tabulce.

<b>Mít dobré přátele</b>	<b>95 %</b>
<b>Mít šťastnou rodinu</b>	<b>90 %</b>
<b>Být zdravý/á</b>	<b>90 %</b>
<b>Pomáhat druhým</b>	<b>75 %</b>
<b>Chránit přírodu</b>	<b>65 %</b>
<b>Chovat se slušně</b>	<b>65 %</b>
<b>Být dobrý/á ve sportu</b>	<b>50 %</b>
<b>Dobře se učit</b>	<b>45 %</b>
<b>Být bohatý/á</b>	<b>5 %</b>
<b>Být hezký/á</b>	<b>5 %</b>
<b>Být slavný/á</b>	<b>5 %</b>

*Tabulka 1: Žebříček životních priorit; 6-15 let; n=20*

**Díličí výzkumná otázka 2** hledá odpověď prakticky stejně jako ta předchozí, avšak s tím rozdílem, že se zaměřuje na sourozence ve věku 6-9 let. V tomto případě jsou položky totožné s položkami, které byly analyzovány v předchozím případě. Následující výsledky jsou zpracovány na vzorku n=8, což sice není vzorek použitelný pro širší vyvozování závěrů, ale pro ilustraci a určitý náhled do této populace je zde zpracován.

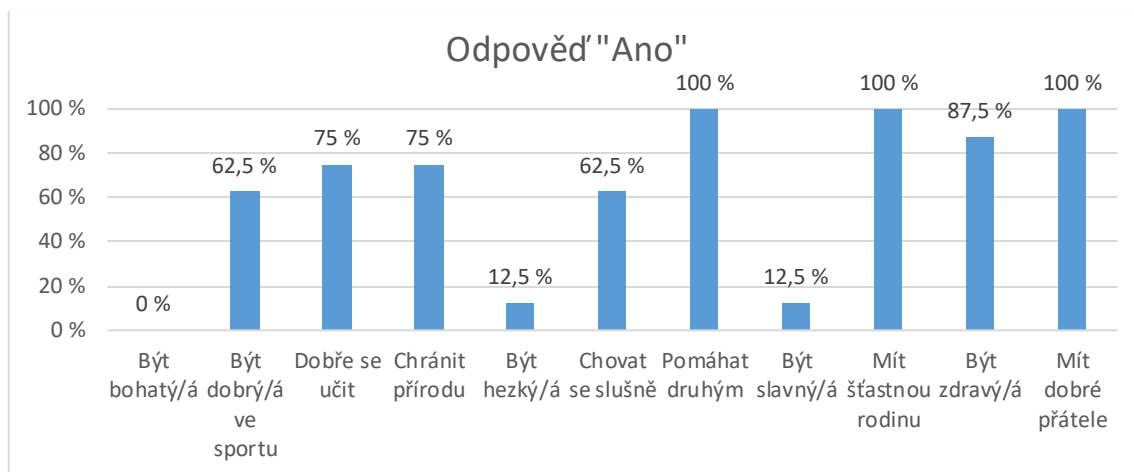
V následujícím grafu jsou zobrazeny výsledné poměry odpovědí u všech otázek z první části dotazníku. Dále jsou pak slovně popsány.



Graf 5: Znáznornění poměru jednotlivých odpovědí; 6-9 let; n=8

Na otázku, zda je pro děti důležité být bohatý/á, neodpovědělo žádné kladně, n=1 (12,5 %) respondent odpověděl „Nevím“, 37,5 %, n=3, respondentů uvedlo odpověď „Spíše ne“ a odpověď „Ne“ uvedlo 50 %, n=4, respondentů. Pro 62,5 %, n=5, děti je důležité být dobrý/á ve sportu, a po 12,5 %, n=1, byly odpovědi „Spíše ano“, „Nevím“ a „Spíše ne“. Pro 75 %, n=6, dotazovaných je důležité se dobře učit a pro zbylých 25 %, n=2, byla odpověď „Spíše ano“. Odpověď „Ano“ na otázku, zda je důležité chránit přírodu, uvedlo 75 %, n=6, dětí, odpovědi „Nevím“ a „Spíše ne“ byly zaznamenány shodně ve 12,5 %, n=1. Na otázku, zda je důležité být hezký/á, neodpověděl nikdo kladně, 12,5 %, n=1, odpovědí bylo „Nevím“, 37,5 %, n=3, odpovědí byla odpověď „Spíše ne“ a v 50 %, n=4, případů odpověděli respondenti „Ne“. Pro všechny dotázané je nějakým způsobem důležité chovat se slušně: „Ano“ odpovědělo 62,5 %, n=5, a „Spíše ano“ 37,5 %, n=3, respondentů. Pomáhat druhým se ukazuje jako jedna z nejdůležitějších věcí pro tento vzorek dětí a odpověď „Ano“ zvolilo celých 100 %, n=8, z nich. Pokud jde o položku být slavný/á, odpověď „Ano“ se objevila pouze ve 12,5 %, n=1, případů a stejně tak i odpověď „Spíše ano“, oproti tomu však 25 %, n=2, odpovědí je odpověď „Spíše ne“ a zbylých 50 %, n=4, odpovědí je „Ne“. Mít šťastnou rodinu je opět pro děti velmi důležité a odpověď „Ano“ byla zaznamenána ve 100 %, n=8, případů. Být zdravý/á je pro 87,5 %, n=7, dotazovaných důležité a ve 12,5 %, n=1, byla zaznamenána odpověď „Spíše ano“. Položka týkající se na důležitost dobrých přátel zaznamenává opět ve 100 %, n=8, případů odpověď „Ano“.

V následujícím grafu je znázorněno procentuální zastoupení všech odpovědí „Ano“, tzn. nejvyšší možná přiřazená důležitost.



Graf 6: Graf znázorňující procentuální zastoupení odpovědi "Ano"; 6-9 let; n=8

Ze všech přiřazených odpovědí „Ano“ a jejich četností můžeme nyní vytvořit pořadí dotazovaných životních priorit od těch, které 6-9 let starší sourozenci dětí s postižením považují za nejdůležitější, až po ty důležité nejméně. Pořadí je následující: Pomáhat druhým; Mít šťastnou rodinu; Mít dobré přátele; Být zdravý/á; Dobře se učit; Chránit přírodu; Být dobrý/á ve sportu; Chovat se slušně; Být hezký/á; Být slavný/á; Být bohatý/á. Toto pořadí je přehledně znázorněno i s poměrným zastoupením v následující tabulce.

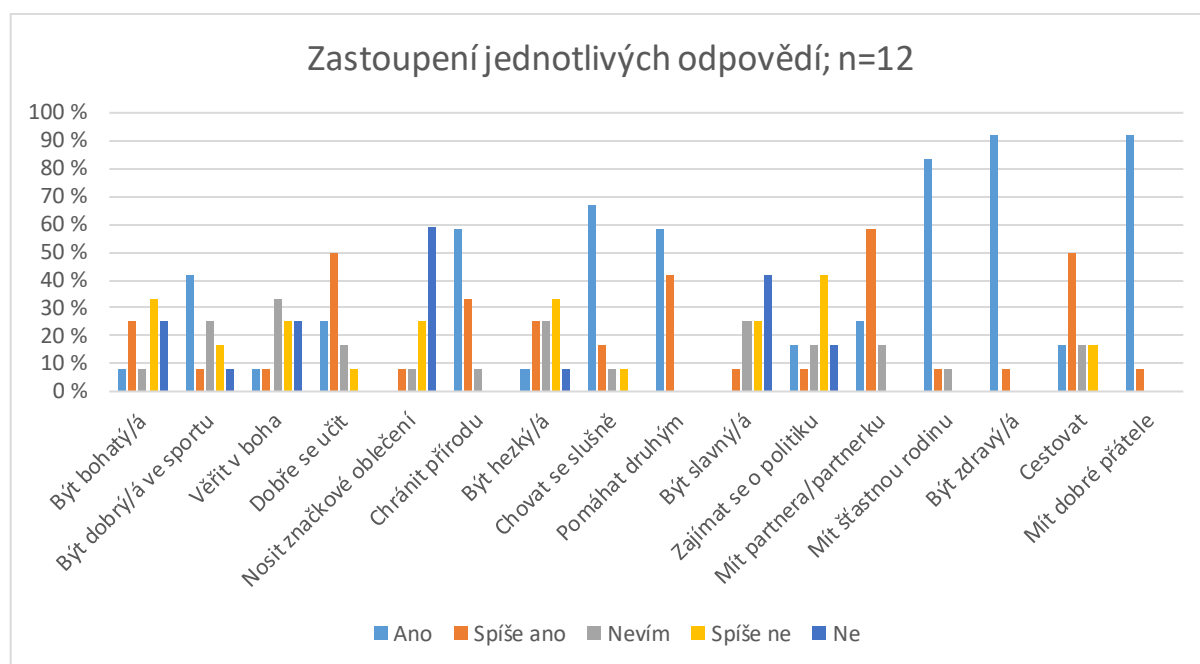
<b>Pomáhat druhým</b>	<b>100 %</b>
<b>Mít šťastnou rodinu</b>	<b>100 %</b>
<b>Mít dobré přátele</b>	<b>100 %</b>
<b>Být zdravý/á</b>	<b>87,5 %</b>
<b>Dobře se učit</b>	<b>75 %</b>
<b>Chránit přírodu</b>	<b>75 %</b>
<b>Být dobrý/á ve sportu</b>	<b>62,5 %</b>
<b>Chovat se slušně</b>	<b>62,5 %</b>
<b>Být hezký/á</b>	<b>12,5 %</b>
<b>Být slavný/á</b>	<b>12,5 %</b>
<b>Být bohatý/á</b>	<b>0 %</b>

Tabulka 2: Žebříček životních priorit; 6-9 let; n=8

**Dílicí výzkumná otázka 3** se opět zabývá zjišťováním životních priorit sourozenců dětí s postižením, avšak tentokrát jde o starší věkovou kategorii, a to o děti ve věku 10-15 let. V této

části se využije potenciál všech položek první části dotazníku verze pro starší děti, která má o 5 položek více než verze pro děti mladší, tedy 16 položek. V této kategorii bylo n=12 respondentů, což sice není vzorek použitelný pro širší vyvozování závěrů, ale pro ilustraci a určitý náhled do této populace je zde zpracován.

V následujícím grafu jsou zobrazeny výsledné poměry odpovědí u všech otázek z první části dotazníku. Dále jsou pak slovně popsány.

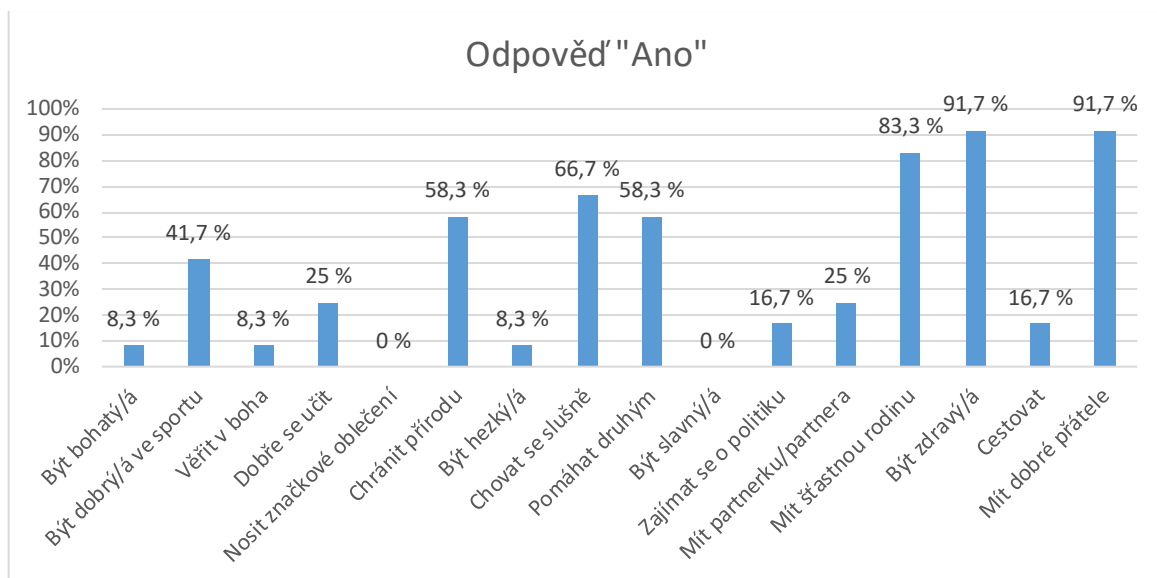


Graf 7: Znáznornění poměru jednotlivých odpovědí; 10-15 let; n=12

Být bohatý/á je důležité pro 8,3 %, n=1, respondentů, 25 %, n=3, uvádí „Spíše ano“, odpověď „Nevím“ 8,3 %, n=1, 33,3 %, n=4, odpověď „Spíše ne“ a odpověď „Ne“ byla odpovězena ve 25 %, n=3, případech. Být dobrý/á ve sportu je důležité pro 41,7 %, n=5, dotázaných dětí, odpověď „Spíše ne“ uvedlo 8,3 %, n=1, z nich „Nevím“ uvedlo 25 %, n=3, „Spíše ne“ 16,7 %, n=2, a konečně odpověď „Ne“ uvedlo 8,3 %, n=1, dotázaných. Jedna z otázek, které byly v této verzi dotazníku navíc, zda je důležité věřit v boha, získala 8,3 %, n=1, u odpovědi „Ano“ a „Spíše ano“, 33,3 %, n=4, u odpovědi „Nevím“, 25 %, n=3, u odpovědi „Spíše ne“ a shodně také 25 %, n=3, získala odpověď „Ne“. Že je důležité se dobře učit, si myslí 25 %, n=3, respondentů, 50 %, n=6, respondentů uvádí „Spíše ano“, 16,7 %, n=2, respondentů uvádí „Nevím“ a jeden respondent, tedy 8,3 %, uvádí odpověď „Spíše ne“. Otázka na nošení značkového oblečení nezaznamenala žádnou odpověď „Ano“ a pouze n=1, 8,3 %, odpověď „Spíše ano“, stejně tak jeden respondent uvedl „Nevím“, 25 %, n=3, respondentů

uvedlo „Spíše ne“ a zbytek, tj. 58,3 %, n=7, dotázaných si myslí, že to důležité není. Položka o ochraně přírody zaznamenala 58,3 %, n=7, odpovědí „Ano“, 33,3 %, n=4, odpovědí „Spíše ano“ a jednu odpověď, tedy 8,3 %, „Nevím“. Na otázku, zda je důležité být hezký/á, odpovědělo jen 8,3 %, n=1, respondentů „Ano“ a stejně tak „Ne“, zbylých 10 respondentů odpovídalo někde mezi: 25 %, n=3, „Spíše ano“, 25 %, n=3, „Nevím“ a 33,3 %, n=4, „Spíše ne“. Celkem 66,7 %, n=8, děti odpovědělo, že je důležité chovat se slušně, 16,7 %, n=2, odpovědělo „Spíše ano“, odpověď „Nevím“ byla 8,3 %, n=1, případů a stejně tak odpověď „Spíše ne“. Celých 58,3 %, n=7, respondentů odpovědělo „Ano“ na otázku, zda je důležité pomáhat druhým a „Spíše ano“ v tomto případě odpovědělo zbylých 41,7 %, n=5, respondentů. Žádný z dotázaných neodpověděl „Ano“ na otázku, zda je pro něj důležité být slavný/á, jeden respondent, tedy 8,3 %, zvolil odpověď „Spíše ano“, odpovědi „Nevím“ a „Spíše ne“ získaly shodně po 25 %, n=3 a odpověď „Ne“ byla zaznamenána ve 41,7 %, n=5. Zajímat se o politiku je důležité pro 16,7 %, n=2, respondentů, 8,3 %, n=1, z nich uvádí „Spíše ano“, 16,7 %, n=2, uvádí odpověď „Nevím“, 41,7 %, n=5, respondentů volí odpověď „Spíše ne“ a v 16,7 %, n=2, případů se objevuje odpověď „Ne“. Mít partnera/partnerku považuje za důležité 25 %, n=3, respondentů, 58,3 %, n=7, dotázaných zvolilo odpověď „Spíše ano“ a 16,7 %, n=2, dotázaných neví. Mít šťastnou rodinu vnímá jako důležité 83,3 %, n=10, „Spíše ano“ uvádí 8,3 %, n=1, respondentů a ve stejném poměru je uváděna odpověď „Nevím“. Pro 91,7 %, n=11, respondentů je důležité být zdravý/á, pouze jeden respondent, tedy 8,3 %, uvádí na tuto otázku odpověď „Spíše ano“. Důležitost cestování se ukazuje jako kladná u 16,7 %, n=2, respondentů, 50 %, n=6, dotázaných uvádí odpověď „Spíše ano“, 16,7 %, n=2, respondentů uvádí „Nevím“ a zbytek, tedy 16,7 %, n=2, volí odpověď „Spíše ne“. Mít dobré přátele je plně důležité pro 91,7 %, n=11, dotázaných dětí a jedno dítě, tedy 8,3 %, uvádí odpověď „Spíše ano“.

V následujícím grafu je znázorněno procentuální zastoupení všech odpovědí „Ano“, tzn. nejvyšší možná přiřazená důležitost.



Graf 8: Graf znázorňující procentuální zastoupení odpovědi "Ano"; 10-15 let; n=12

Ze všech přiřazených odpovědí „Ano“ a jejich četností můžeme nyní vytvořit pořadí dotazovaných životních priorit od těch, které 10-15 letí sourozenci dětí s postižením považují za nejdůležitější, až po ty důležité nejméně. Pořadí je následující: Být zdravý/á; Mít dobré přátele; Mít šťastnou rodinu; Chovat se slušně; Chránit přírodu; Pomáhat druhým; Být dobrý/á ve sportu; Dobře se učit; Mít partnera/partnerku; Zajímat se o politiku; Cestovat; Být bohatý/á; Věřit v boha; Být hezký/á; Nosit značkové oblečení; Být slavný/á. Toto pořadí je přehledně znázorněno i s poměrným zastoupením v následující tabulce.

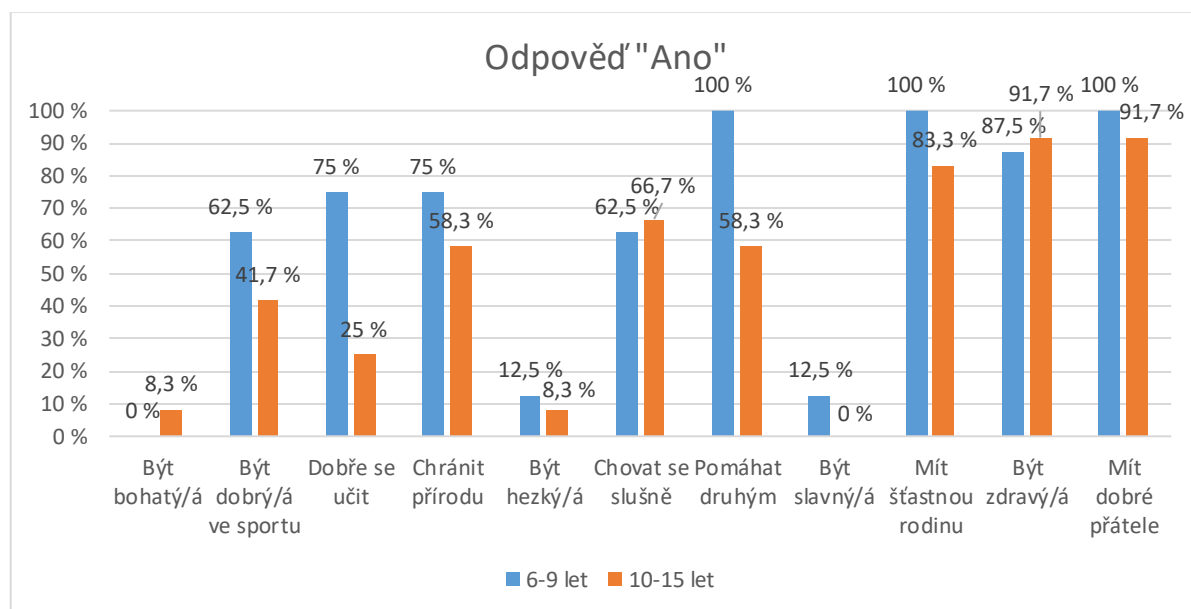
<b>Být zdravý/á</b>	<b>91,7 %</b>
<b>Mít dobré přátele</b>	<b>91,7 %</b>
<b>Mít šťastnou rodinu</b>	<b>83,3 %</b>
<b>Chovat se slušně</b>	<b>66,7 %</b>
<b>Chránit přírodu</b>	<b>58,3 %</b>
<b>Pomáhat druhým</b>	<b>58,3 %</b>
<b>Být dobrý/á ve sportu</b>	<b>41,7 %</b>
<b>Dobře se učit</b>	<b>25 %</b>
<b>Mít partnerku/partnera</b>	<b>25 %</b>
<b>Zajímat se o politiku</b>	<b>16,7 %</b>
<b>Cestovat</b>	<b>16,7 %</b>
<b>Být bohatý/á</b>	<b>8,3 %</b>

<b>Věřit v boha</b>	<b>8,3 %</b>
<b>Být hezký/á</b>	<b>8,3 %</b>
<b>Nosit značkové oblečení</b>	<b>0 %</b>
<b>Být slavný/á</b>	<b>0 %</b>

Tabulka 3: Žebříček životních priorit; 10-15 let; n=12

## Rozdíl mezi věkovými skupinami

V návaznosti na popis výsledků v jednotlivých věkových skupinách je důležité se zaměřit také na rozdíly mezi nimi. K vizuálnímu porovnání mezi nimi nám pomůže následující graf, který zobrazuje zastoupení odpovědi „Ano“ u každé položky vzhledem k věku respondentů.



Graf 9: Graf zobrazující rozdíly v odpovědi "Ano" mezi věkovými kategoriemi

V uvedeném grafu můžeme vidět dva velké posuny mezi věkovými kategoriemi. Položka „Pomáhat druhým“ získala u dětí ve věku 6-9 let 100 % odpovědí „Ano“, ale u dětí ve věku 10-15 let to již bylo pouze 58,3 %. Položka „Dobře se učit“ získala u mladší věkové kategorie 75 % odpovědí „Ano“, ale u dětí staršího věku to již bylo pouhých 25 %.

K hlavní výzkumné otázce 1 nám také přispívá kvalitativní část výzkumu, konkrétně jeho poslední část, která se zajímala o to, co by děti dělaly, kdyby byly hodně bohaté. Pomocí

tematické analýzy byly vytvořeny témata odpovědí, které se ve všech rozhovorech objevovaly. Těchto témat bylo celkem 6.

Nejčastěji byla v odpovědích zastoupeno téma „**zajištění sebe**“, n=11. Toto téma obsahovalo odpovědi dětí v duchu zajištění vlastní budoucnosti, koupení domu, investice peněz, uschování peněz do budoucna pro vlastní děti, ...

Příklady odpovědí zařazených do tématu „**zajištění sebe**“:

**Respondent č. 1:**

*R: „... zařídil bych sobě priority v životě, jako je třeba dům a takovýty věci, a pak bych se třeba staral o sebe, ...“*

**Respondent č. 10:**

*R: No, kdybych byla hodně bohatá, tak bych třeba jakoby si koupila barák, abych prostě v něčem bydlela ...*

**Respondent č. 16:**

*R: Schoval bych si, kdybych měl prostě děti, tak bych si to schoval a až by byly dospělé, tak bych jim to dal.*

V pořadí další nejčastější téma, n=8, bylo „**pomáhat druhým**“. Do tohoto téma byly kódovány odpovědi, které zahrnovaly dávání peněz lidem v nouzi, charitám atd. Dále zde také byly odpovědi, které nějakým způsobem zahrnovaly sourozence s postižením, ale často byly spíše v obecnější rovině pomáhání druhým lidem.

Příklady odpovědí zařazených do tématu „**pomáhat druhým**“:

**Respondent č. 9:**

*R: Dávala bych chudým lidem ... Já bych nakupovala většinou jako potřebným věci, ...*

**Respondent č. 11:**

*R: No, kdybych byla hodně bohatá, tak si myslím, že bych jako většinu peněz darovala nějaký společnosti, co pomáhá zvířatům a tak, protože si myslím, že bez zvířat a lesů a zeměkoule mi je bohatství k ničemu, takže bych pomohla peněžně tomuhle. A nevím. Kdybych byla bohatá, tak nejspíš řídím takový centrum pro takovýhle děti, nějaký denní centrum, ale jakože tam*



*můžou být celý týden a takhle, protože si myslím, že spoustu dalších dětí a rodičů, který to mají takhle těžký, a že právě pro takovýhle už dospělý by to bylo dobrý. A ono těch center není tak moc.*

V pořadí další byly dvě témata se stejnou četností,  $n=7$ , a ta byla kódována jako „zajištění rodiny“ a „kupování si věcí navíc a užívání si života“.

Příklad odpovědi v tématu „zajištění rodiny“:

**Respondent č. 7:**

*R: Kdybych byla hodně bohatá, tak bych dala nějaký peníze třeba mamce, kdyby ještě žila. Tak bych dala mamce a tatškovi, aby když budou starší, tak aby někam třeba jeli, ...*

Příklad odpovědi v tématu „kupování si věcí navíc a užívání si života“:

**Respondent č. 6:**

*R: No oblečení hodně a pak pořádal různý s kámošema večírky a takhle.*

### **Komentář k hlavní výzkumné otázce 1:**

Podíváme-li se na výsledky první části dotazníku o životních prioritách, tak vidíme, že v celém vzorku dětí ve věku 6-15 let,  $n=20$ , se jako nejdůležitější ukazují položky „Mít dobré přátele“, „Mít šťastnou rodinu“, „Být zdravý/á“ a „Pomáhat druhým“. Naopak nejmenší přiřazenou důležitost mají položky „Být slavný/á“, „Být hezký/á“, „Být bohatý“. Zbylé položky se pohybují někde mezi. Tematická analýza rozhovorů, která se zabývala otázkou, co by děti dělaly, kdyby byly hodně bohaté, nám ukazuje částečnou shodu s výsledky z dotazníku – v rozhovorech se často objevuje témata „pomáhat druhým“, „zajištění rodiny“, ale také témata „zajištění sebe“ a „kupování si věcí navíc a užívání si života“, což jsou naopak témata, která se nezdají být příliš shodná s životními prioritami, které se objevily na prvních příčkách.

Když se na výsledky díváme odděleně dle věkových skupin, zjišťujeme, že v každé kategorii je pořadí životních priorit trochu odlišné. Vzhledem k poměrně nízkým vzorkům sice jen těžko můžeme vyvozovat závěry, ale můžeme se alespoň pokusit tyto dvě skupiny mezi sebou porovnat. Na prvních příčkách ve věkové kategorii 6-9 let,  $n=8$ , jsou položky „Pomáhat

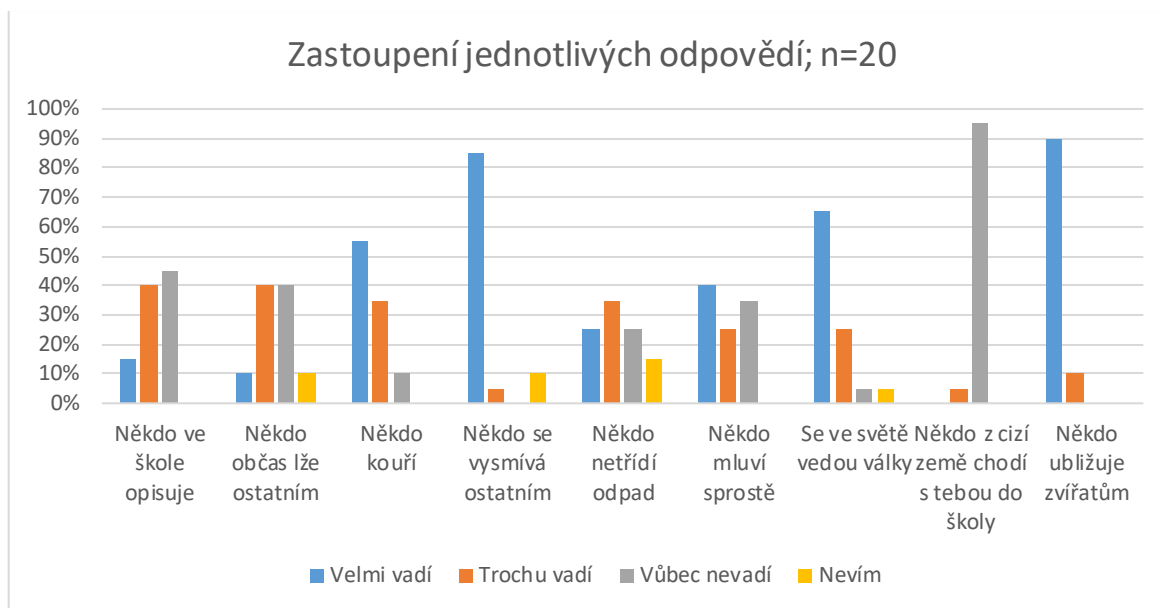
druhým“, „Mít šťastnou rodinu“, „Mít dobré přátele“ a „Být zdravý/á“, naproti tomu naopak na posledních příčkách jsou položky jako „Být bohatý/á“, „Být slavný/á“, „Být hezký/á“ a „Chovat se slušně“. U kategorie 10-15 let,  $n=12$ , jsou nejdůležitější položky „Být zdravý/á“, „Mát dobré přátele“, „Mít šťastnou rodinu“ a „Chovat se slušně“, položky nejméně důležité jsou „Být slavný/á“, „Nosit značkové oblečení“, „Být hezký/á“ a „Věřit v boha“. Zajímavý je například posun položky „Pomáhat druhým“, která ve 100 % případů získala v kategorii 6-9 let odpověď „Ano“, ale u kategorie 10-15 let pouze 58,3 %, tudíž se z 1. místa posouvá mezi kategoriemi až na 6. místo. Zároveň ale pokládám za důležité zmínit, že zbylých 41,7 % u této položky byly odpovědi „Spíše ano“. Důvod tohoto výsledku by mohl být interpretován jako možnost hlubšího zamyšlení se nad touto položkou, kdy si starší děti sice uvědomují, že pomáhat druhým je důležité, avšak ne tolik, aby okamžitě zvolily možnost „Ano“, ale s jinou rozvahou jsou schopné dát odpověď „Spíše ano“. Položka „Dobře se učit“ zaznamenává také změnu mezi kategoriemi – u dětí mladších odpověď „Ano“ v 75 % a u dětí starších pouze 25 %, což může také ukazovat na rozdíly v myšlení a vnímání určitých norem u dětí v mladším věku oproti dětem starším.

## **Hlavní výzkumná otázka 2**

Druhá hlavní výzkumná otázka se zabývá tolerancí, respektive netolerancí, sourozenců dětí s postižením, ve věku 6-15 let. Odpověď na tuto otázku se hledala prostřednictvím hodnocení toho, co dětem vadí.

**Dílčí výzkumná otázka 4** se zabývá celým vzorkem,  $n=20$ , jako celkem a zjišťuje, k čemu jsou tolerantní děti ve věku mezi 6. a 15. rokem života. Výsledky jsou tedy získány pouze z položek, na které odpovídaly obě věkové kategorie dětí, tedy z 9 položek.

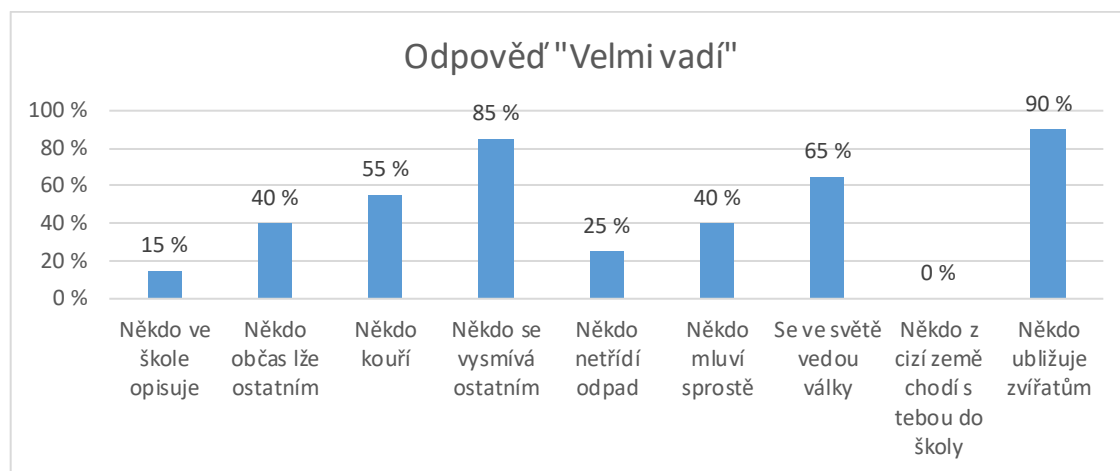
V následujícím grafu jsou zobrazeny výsledné poměry odpovědí u všech otázek z druhé části dotazníku. Dále jsou pak slovně popsány.



Graf 10: Znáznornění poměru jednotlivých odpovědí; 6-15 let; n=20

Na otázku, zda respondentům vadí, když někdo ve škole opisuje, jich odpovědělo 15 % „Velmi vadí“, tedy n=3, 40 %, n=8, bylo odpovědí „Trochu vadí“ a 45 %, n=9, respondentů uvedlo, že jim to „Vůbec nevadí“. 80 % dotázaných vadí, když někdo občas lže ostatním („Velmi vadí“ n=8; „Trochu vadí“ n=8), 10 %, n=2, respondentům to „Vůbec nevadí“ a zbytek, n=2, děti uvedl „Nevím“. Co se týče toho, když někdo kouří, 55 % dětí, n=11, uvedlo odpověď „Velmi vadí“, 35 %, n=7, bylo odpovědí „Trochu vadí“ a 10 %, n=2, odpovědí „Vůbec nevadí“. Otázka na to, zda dětem vadí, když se někdo vysmívá ostatním, získala převahu, n=17, odpovědí „Velmi vadí“, n=1 respondent uvedl „Trochu vadí“, 20 %, n=2, byla odpověď „Nevím“ a žádný z dotázaných neuvedl, že mu to nevadí. Když někdo netřídí odpad, vadí celkově 12 dětem („Velmi vadí“ n=5; „Trochu vadí“ n=7), 15 %, n=3, respondentů uvedlo „Nevím“ a odpověď „Vůbec nevadí“ se objevila ve 25 %, n=5. 40 % dětí, n=8, uvedlo, že jim „Velmi vadí“, když někdo mluví sprostě, 25 %, n=5, dětí uvedlo odpověď „Trochu vadí“ a 35 % dotázaných, n=7, uvedlo, že jim to „Vůbec nevadí“. Položka, která se ptala, zda dětem vadí, když se ve světě vedou války získala 65 %, n=13, odpovědí „Velmi vadí“, 25 %, n=5, odpovědí „Trochu vadí“ a po 5 %, n=1, odpovědí „Vůbec nevadí“ a „Nevím“. Zajímavé byly výsledky u otázky, zda dětem vadí, když někdo z cizí země chodí s nimi do školy – 5 %, n=1, děti odpovědělo „Trochu vadí“ a 95 %, n=19, uvedlo, že jim to „Vůbec nevadí“. Naopak u položky o ubližování zvířatům uvedlo 90 %, n=18, dětí „Velmi vadí“ a 10 %, n=2, odpověď „Trochu vadí“.

V následujícím grafu je znázorněno procentuální zastoupení všech odpovědí „Velmi vadí“, tzn. nejvyšší možná přiřazená netolerance.



Graf 11: Graf znázorňující procentuální zastoupení odpovědi "Velmi vadí"; 6-15 let; n=20

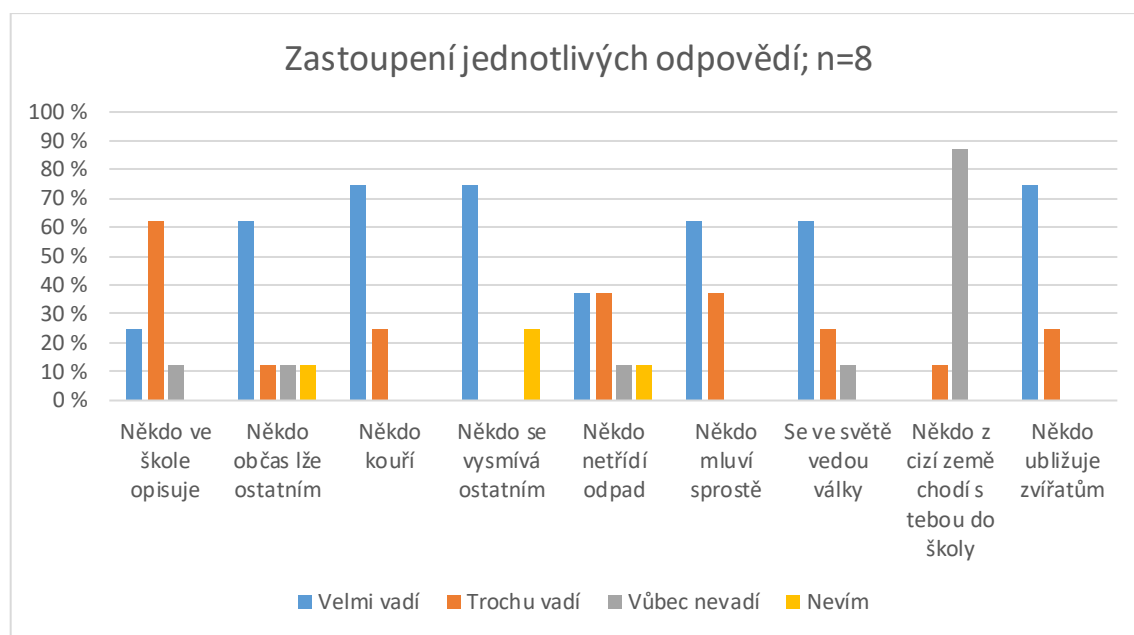
Ze všech přiřazených odpovědí „Velmi vadí“ a jejich četností můžeme nyní vytvořit pořadí tolerance k jednotlivým položkám, které sourozencům dětí s postižením, ve věku 6-15 let, vadí nejvíce, až po ty, které nejvíce tolerují. Pořadí je následující: Někdo ubližuje zvířatům; Někdo se vysmívá ostatním; Se ve světě vedou války; Někdo kouří; Někdo občas lže ostatním; Někdo mluví sprostě; Někdo netřídí odpad; Někdo ve škole opisuje; Někdo z cizí země chodí s tebou do školy. Toto pořadí je přehledně znázorněno i s poměrným zastoupením v následující tabulce.

<b>Někdo ubližuje zvířatům</b>	<b>90 %</b>
<b>Někdo se vysmívá ostatním</b>	<b>85 %</b>
<b>Se ve světě vedou války</b>	<b>65 %</b>
<b>Někdo kouří</b>	<b>55 %</b>
<b>Někdo občas lže ostatním</b>	<b>40 %</b>
<b>Někdo mluví sprostě</b>	<b>40 %</b>
<b>Někdo netřídí odpad</b>	<b>25 %</b>
<b>Někdo ve škole opisuje</b>	<b>15 %</b>
<b>Někdo z cizí země chodí s tebou do školy</b>	<b>0 %</b>

Tabulka 4: Žebříček položek s nejvíce odpověďmi "Velmi vadí"; 6-15 let; n=20

**Dílčí výzkumná otázka 5** se ptá na to, co tolerují sourozenci dětí s postižením, ve věku 6-9 let, nejméně. Výsledky jsou zpracovány na základě verze dotazníku pro tuto věkovou kategorii, ve které bylo 9 položek týkajících se této oblasti. Výzkumný vzorek byl o velikosti  $n=8$ , což sice není vzorek použitelný pro širší vyvozování závěrů, ale pro ilustraci a určitý náhled do této populace je zde zpracován.

V následujícím grafu jsou zobrazeny výsledné poměry odpovědí u všech otázek z druhé dotazníku. Dále jsou pak slovně popsány.

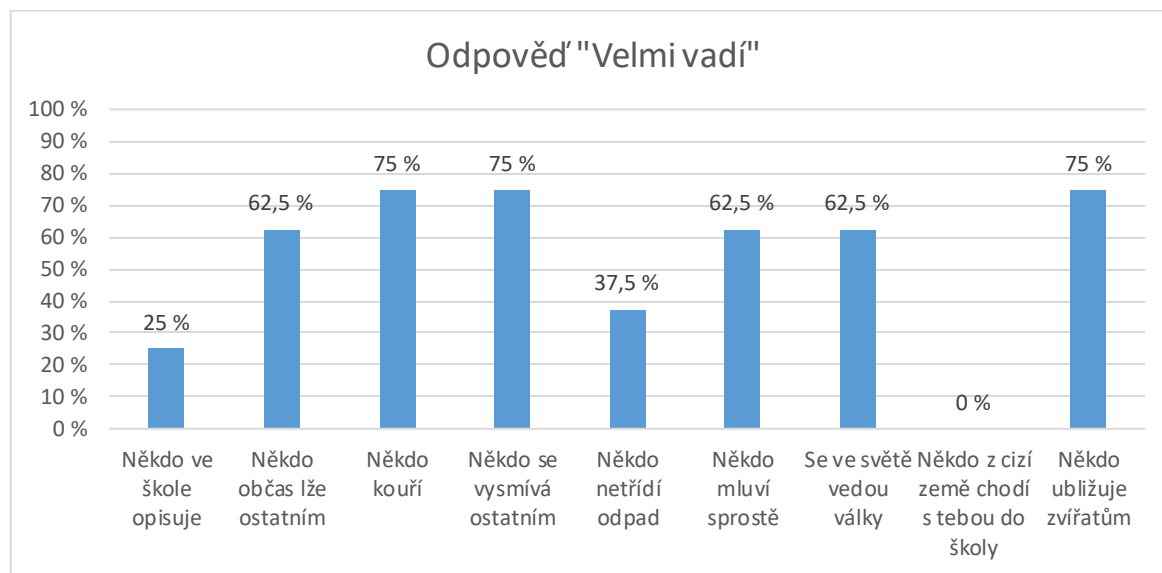


Graf 12: Znárodnění poměru jednotlivých odpovědí; 6-9 let;  $n=8$

Když někdo ve škole opisuje, „Velmi vadí“ 25 %,  $n=2$ , respondentům, 62,5 % dětí to „Trochu vadí“ a „Vůbec nevadí“ uvádí pouze  $n=1$  respondent. Položka „Někdo občas lže ostatním“ získala 62,5 %,  $n=5$ , odpovědí „Velmi vadí“, a po  $n=1$  odpovědi „Trochu vadí“, „Vůbec nevadí“ a „Nevím“. 75 %,  $n=6$ , dotázaných uvádí, že jim „Velmi vadí“ vadí, když někdo kouří a zbytek respondentů,  $n=2$ , uvádí odpověď „Trochu vadí“. Výsledky u položky, která se zabývala tolerancí toho, když se někdo vysmívá ostatním jsou následující – 75 %,  $n=6$ , dětí uvedlo „Velmi vadí“ a zbytek,  $n=2$ , byly odpovědi „Nevím“. Když někdo netřídí odpad, vadí to 75 % respondentů („Velmi vadí“  $n=3$ , „Trochu vadí“  $n=3$ ), 12,5 %,  $n=1$ , to „Vůbec nevadí“ a stejně tak,  $n=1$ , „Nevím“. Položka o mluvení sprostě získala 62,5 %,  $n=5$ , odpovědi „Velmi vadí“ a 37,5 %,  $n=3$ , odpovědi „Trochu vadí“. To, že se ve světě vedou války, „Velmi vadí“ 62,5 %,  $n=5$ , respondentů, „Trochu vadí“ 25 %,  $n=2$ , respondentům a  $n=1$  respondentovi to „Vůbec nevadí“. Když někdo z cizí země chodí do stejné školy, jako respondenti, 87,5 %,

n=7, to „Vůbec nevadí“ a jednomu respondentovi to „Trochu vadí“. Když někdo ubližuje zvířatům, vadí to všem respondentům („Velmi vadí“ n=6; „Trochu vadí“ n=2).

V následujícím grafu je znázorněno procentuální zastoupení všech odpovědí „Velmi vadí“, tzn. nejvyšší možná přiřazená netolerance.



Graf 13: Graf znázorňující procentuální zastoupení odpovědi "Velmi vadí"; 6-9 let; n=8

Ze všech přiřazených odpovědí „Velmi vadí“ a jejich četností můžeme nyní vytvořit pořadí tolerance k jednotlivým položkám, které sourozencům dětí s postižením, ve věku 6-9 let, vadí nejvíce, až po ty, které nejvíce tolerují. Pořadí je následující: Někdo kouří; Někdo se vysmívá ostatním; Někdo ubližuje zvířatům; Někdo občas lže ostatním; Někdo mluví sprostě; Se ve světě vedou války; Někdo netřídí odpad; Někdo ve škole opisuje; Někdo z cizí země chodí s tebou do školy. Toto pořadí je přehledně znázorněno i s poměrným zastoupením v následující tabulce.

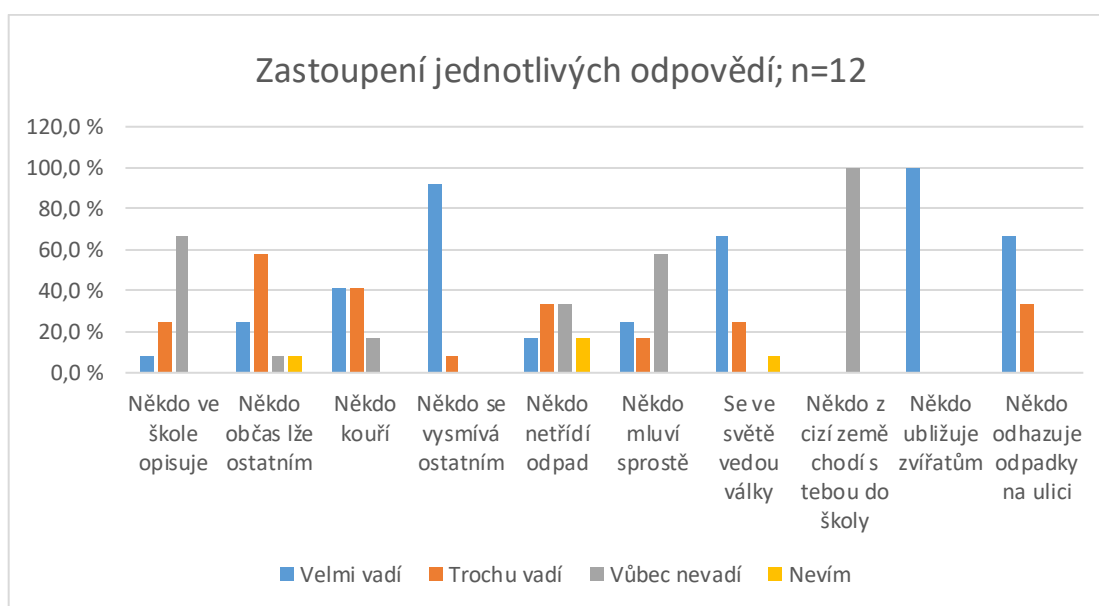
<b>Někdo kouří</b>	<b>75 %</b>
<b>Někdo se vysmívá ostatním</b>	<b>75 %</b>
<b>Někdo ubližuje zvířatům</b>	<b>75 %</b>
<b>Někdo občas lže ostatním</b>	<b>62,5 %</b>
<b>Někdo mluví sprostě</b>	<b>62,5 %</b>
<b>Se ve světě vedou války</b>	<b>62,5 %</b>
<b>Někdo netřídí odpad</b>	<b>37,5 %</b>

Někdo ve škole opisuje	25 %
Někdo z cizí země chodí s tebou do školy	0 %

Tabulka 5: Žebříček položek s nejvíce odpověďmi "Velmi vadí"; 6-9 let; n=8

**Dílčí výzkumná otázka 6** hledá odpověď na otázku, k čemu jsou tolerantní sourozenci dětí s postižením, ve věku 10-15 let, více a k čemu méně. V tomto případě se výsledky odvozují z větší části výchozího vzorku, n=12, což sice není vzorek použitelný pro širší vyvozování závěrů, ale pro ilustraci a určitý náhled do této populace je zde zpracován. K hledání odpovědi sloužil dotazník pro tuto věkovou kategorii. V této verzi dotazníku bylo o jednu položku více, tedy 10 položek.

V následujícím grafu jsou zobrazeny výsledné poměry odpovědí u všech otázek z druhé části dotazníku. Dále jsou pak slovně popsány.

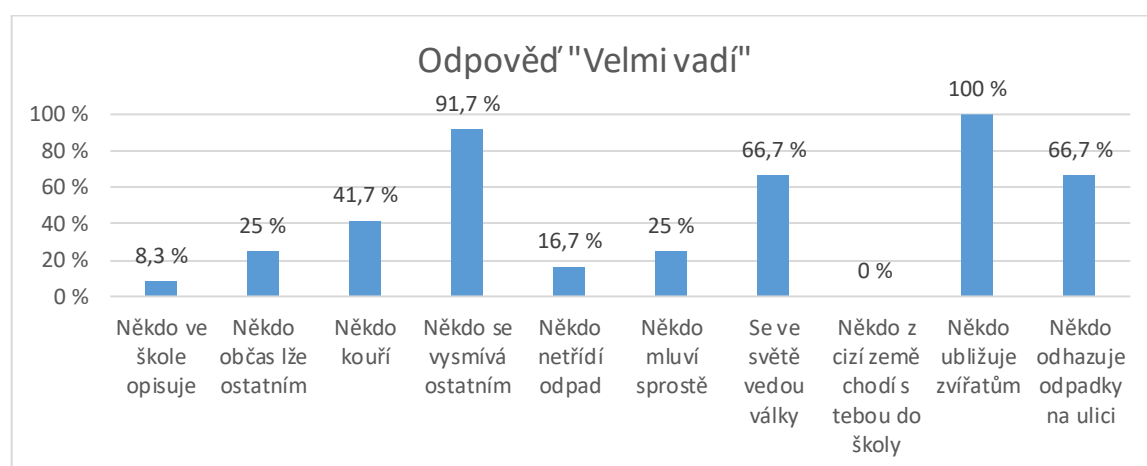


Graf 14: Znáznornění poměru jednotlivých odpovědí; 10-15 let; n=12

Ukazuje se, že když ve škole někdo opisuje, 66,7 %, n=8, respondentům to „Vůbec nevadí“, 25 %, n=3, respondentům to „Trochu vadí“ a jednomu respondentovi to „Velmi vadí“. To, že někdo občas lže ostatním, „Velmi vadí“ 25 %, n=3, dětem, „Trochu vadí“ 58,3 %, n=7, dětem a po 8,3 %, n=1, se objevují odpovědi „Vůbec nevadí“ a „Nevím“. „Velmi vadí“ uváděli respondenti v souvislosti s tím, když někdo kouří, ve 41,7 %, n=5, a stejně tak 41,7 %, n=5, uváděli odpověď „Trochu vadí“, „Vůbec nevadí“ uvedlo 16,7 %, n=2, respondentů. Když se

někdo vysmívá ostatním, tak to „Velmi vadí“ 91,7 %, n=11, dotázaných a „Trochu vadí“ 8,3 %, tedy n=1, dotázaných. Netřídění odpadu „Velmi vadí“ 16,7 %, n=2, respondentům, „Trochu vadí“ 33,3 %, n=4, „Vůbec nevadí“ také 33,3 %, n=4, a „Nevím“ uvedlo 16,7 %, n=2, respondentů. Další položka byla o tom, když někdo mluví sprostě, a výsledky byly 25 %, n=3, „Velmi vadí“, 16,7 %, n=2, „Trochu vadí“ a 58,3 %, n=7, „Vůbec nevadí“. Když se ve světě vedou války, tak to „Velmi vadí“ 66,7 %, n=8, dotázaným, „Trochu vadí“ 25 %, n=3, a 8,3 %, tedy n=1, respondentů uvádí „Nevím“. Když někdo z cizí země chodí do stejné školy, jako dotázaný, nevadí to z tohoto vzorku vůbec nikomu („Vůbec nevadí“ n=12). Přesně naopak je to u položky o ubližování zvířatům, kdy to naopak „Velmi vadí“ úplně všem dotázaným, n=12. Poslední položka a také ta, která zde byla navíc se ptala na to, zda respondentům vadí, když někdo odhazuje odpadky na ulici – 66,7 %, n=8, uvádí „Velmi vadí“ a 33,3 %, n=4, uvádí odpověď „Trochu vadí“.

V následujícím grafu je znázorněno procentuální zastoupení všech odpovědí „Velmi vadí“, tzn. nejvyšší možná přiřazená netolerance.



Graf 15: Graf znázorňující procentuální zastoupení odpovědi "Velmi vadí"; 10-15 let; n=12

Ze všech přiřazených odpovědí „Velmi vadí“ a jejich četností můžeme nyní vytvořit pořadí tolerance k jednotlivým položkám, které sourozencům dětí s postižením, ve věku 10-15 let, vadí nejvíce, až po ty, které nejvíce tolerují. Pořadí je následující: Někdo ubližuje zvířatům; Někdo se vysmívá ostatním; Se ve světě vedou války; Někdo odhazuje odpadky na ulici; Někdo kouří; Někdo občas lže ostatním; Někdo mluví sprostě; Někdo netřídí odpad; Někdo ve škole opisuje; Někdo z cizí země chodí s tebou do školy. Toto pořadí je přehledně znázorněno i s poměrným zastoupením v následující tabulce.

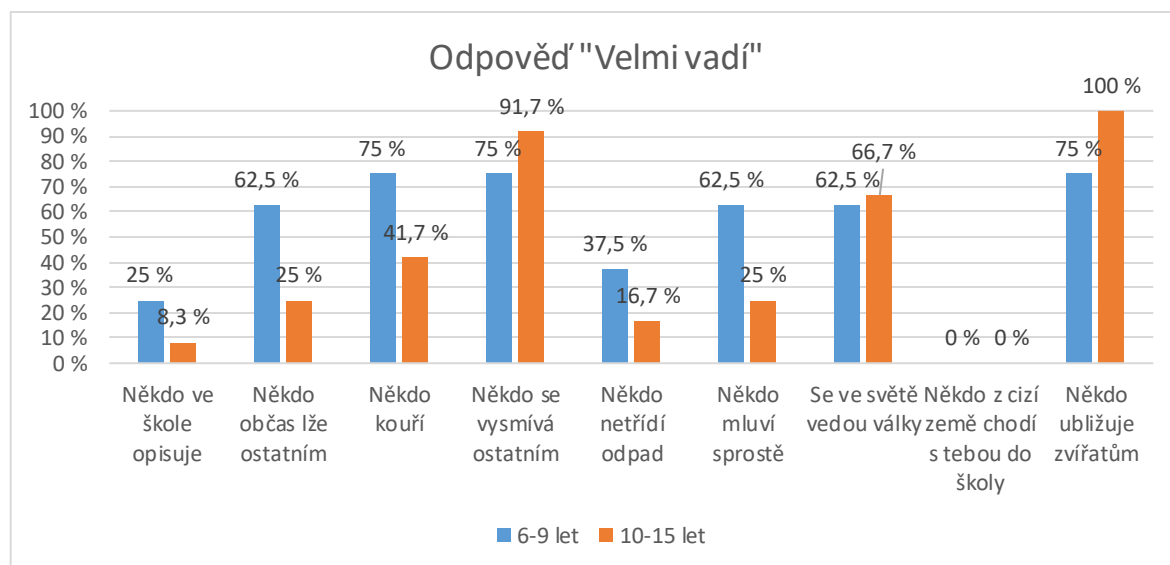


Někdo ubližuje zvířatům	100 %
Někdo se vysmívá ostatním	91,7 %
Se ve světě vedou války	66,7 %
Někdo odhazuje odpadky na ulici	66,7 %
Někdo kouří	41,7 %
Někdo občas lže ostatním	25 %
Někdo mluví sprostě	25 %
Někdo netřídí odpad	16,7 %
Někdo ve škole opisuje	8,3 %
Někdo z cizí země chodí s tebou do školy	0 %

Tabulka 6: Žebříček položek s nejvíce odpověďmi "Velmi vadí"; 10-15 let; n=12

### Rozdíl mezi věkovými skupinami

V návaznosti na popis výsledků v jednotlivých věkových skupinách je důležité se zaměřit také na rozdíly mezi nimi. K vizuálnímu porovnání mezi nimi nám pomůže následující graf, který zobrazuje zastoupení odpovědi „Velmi vadí“ u každé položky vzhledem k věku respondentů.



Graf 16: Graf zobrazující rozdíl v odpovědi "Velmi vadí" mezi věkovými kategoriemi

V uvedeném grafu jsou vidět některé posuny mezi věkovými kategoriemi. Posuny u položek „Někdo občas lže ostatním“, „Někdo mluví sprostě“ a „Někdo kouří“ se dají nahlížet jako určitý posun v myšlení a morálním vývoji dětí. Rozdíl může opět být paralela s vývojem autonomní morálky dětí, kdy v mladším věku jsou pro děti zvenčí daná pravidla a normy takřka nezpochybnitelné, což se postupně s přibývajícím věkem mění.

### **Komentář k hlavní výzkumné otázce 2:**

V této části se výzkum zabýval tolerancí sourozenců dětí s postižením, ve věku 6-15 let. Výsledky získané z celého vzorku nám ukazují pořadí jednotlivých položek od těch nejméně tolerovaných, tedy těch, které dětem nejvíce vadí, až k těm, které dětem vadí nejméně. V celém vzorku,  $n=20$ , se na prvních příčkách objevily položky „Někdo ubližuje zvířatům“, „Někdo se vysmívá ostatním“, „Se ve světě vedou války“ a „Někdo kouří“. Naopak na posledních příčkách byly položky „Někdo z cizí země chodí s tebou do školy“, „Někdo ve škole opisuje“ a „Někdo netřídí odpad“.

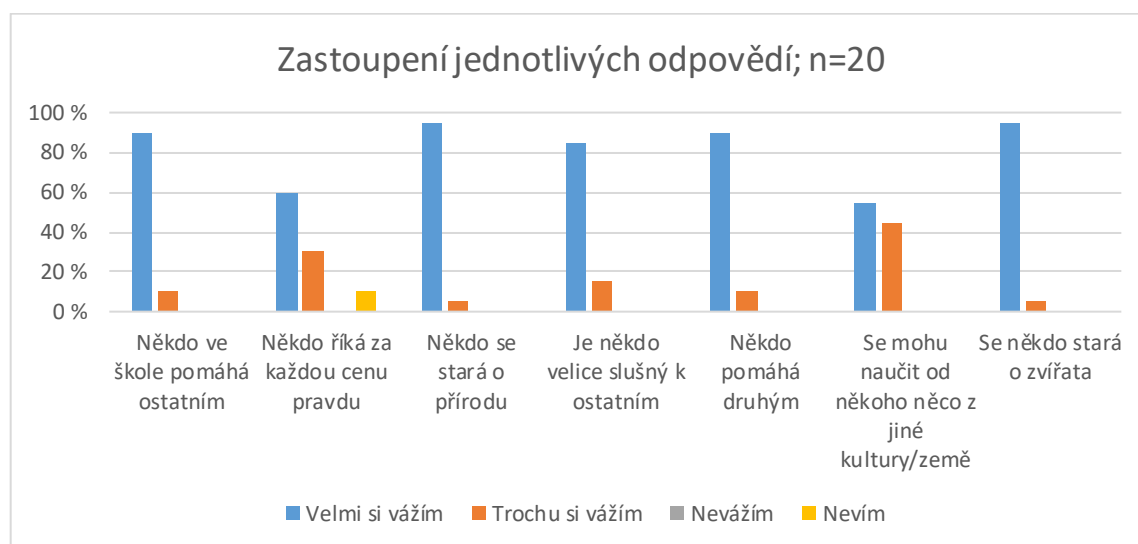
Když vzorek rozdělíme na dvě věkové kategorie, tedy 6-9 let,  $n=8$ , a 10-15 let,  $n=12$ , můžeme si všimnout určitých rozdílů. U mladších dětí byly nejméně tolerované položky „Někdo kouří“, „Někdo se vysmívá ostatním“ a „Někdo ubližuje zvířatům“, naopak nejvíce tolerované byly „Někdo z cizí země chodí s tebou do školy“, „Někdo ve škole opisuje“ a „Někdo netřídí odpad“. U starších dětí byly nejméně tolerované položky „Někdo ubližuje zvířatům“, „Někdo se vysmívá ostatním“, „Se ve světě vedou války“ a „Někdo odhazuje odpadky na ulici“, naopak nejvíce tolerované byly položky „Někdo z cizí země chodí s tebou do školy“, „Někdo ve škole opisuje“ a „Někdo netřídí odpad“. V otázce ubližování zvířatům byla skupina starších dětí radikálnější a dala ve 100 % odpověď „Velmi vadí“. Naopak u otázky kouření byla méně tolerantní skupina mladších dětí, které daly odpověď „Velmi vadí“ v 75 %, naproti tomu starší děti tuto odpověď volily ve 41,7 %. Jasná odpověď u mladších dětí může být poměrně nekritickým přijímáním toho, co je špatné a co dobré, naopak u starších dětí je možné, že se s kouřením již setkaly i v jiných situacích a odpověď pro ně není úplně černobílá. Podobný rozdíl byl také u položek „Někdo občas lže ostatním“ a „Někdo mluví sprostě“. Zajímavý výsledek je také u položky „Někdo z cizí země chodí s tebou do školy“, u které žádné ze všech dětí nedalo odpověď „Velmi vadí“ a naopak 95 % z nich zvolilo odpověď „Vůbec nevadí“.

### Hlavní výzkumná otázka 3

Cílem třetí hlavní výzkumné otázky bylo zjistit, čeho si sourozenci dětí s postižením ve věku 6-15 let na ostatních váží. Tato výzkumná otázka se dělí, jako ty předešlé, na tři dílčí, které nám umožňují analyzovat vzorek populace z pohledu věkových kategorií. Výsledky byly zjišťovány pomocí dotazníku s předem připravenými možnostmi odpovědí. Tato část dotazníku byla totožná pro obě věkové kategorie a obsahovala 7 položek.

**Dílčí výzkumná otázka 7** se zaměřuje na to, čeho si nejvíce váží děti, které mají sourozence s postižením, napříč oběma věkovými kategoriemi, tedy ve věku 6-15 let. Pro tyto výsledky je použit celý výzkumný vzorek,  $n=20$ .

V následujícím grafu jsou zobrazeny výsledné poměry odpovědí u všech otázek ze třetí části dotazníku. Dále jsou pak slovně popsány.

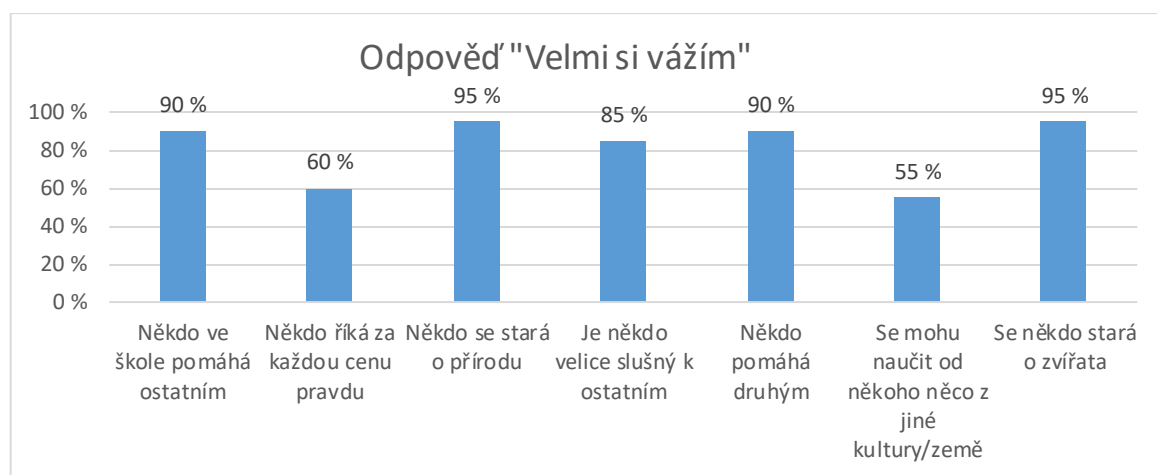


Graf 17: Znáznornění poměru jednotlivých odpovědí; 6-15 let;  $n=20$

První položka se ptala, zda si respondenti váží toho, když někdo ve škole pomáhá ostatním – „Velmi si vážím“ uvedlo 90 %,  $n=18$ , z nich a „Trochu si vážím“ uvedlo 10 %,  $n=2$ , respondentů. 60 %,  $n=12$ , dotázaných odpovědělo „Velmi si vážím“, když někdo říká pravdu za každou cenu, 30 %,  $n=6$ , „Trochu si vážím“ a 10 %,  $n=2$ , uvádí odpověď „Nevím“. Když se někdo stará o přírodu, „Velmi si vážím“ uvedlo 95 % respondentů,  $n=19$ , a pouze 5 %,  $n=1$ , uvádí „Trochu si vážím“. Položka tážající se na slušnost k ostatním lidem získala v 85 %,  $n=17$ , případů odpověď „Velmi si vážím“ a v 15 %,  $n=3$ , odpověď „Trochu si vážím“. 90 %,  $n=18$ ,

respondentů si váží, když někdo pomáhá druhým a 10 %, n=2, odpovědělo „Trochu si vážím“. U položky, která se ptala na to, zda si děti váží, když se mohou naučit od někoho něco z jiné kultury/země, odpovědělo 55 %, n=11, z nich „Velmi si vážím“ a 45 %, n=9, „Trochu si vážím. Poslední otázka byla, zda si respondenti váží toho, když se někdo stará o zvířata – 95 % respondentů, n=19, uvádí „Velmi si vážím“ a 5 %, n=1, „Trochu si vážím“.

V následujícím grafu je znázorněno procentuální zastoupení všech odpovědí „Velmi si vážím“, tzn. možnost vyjadřující největší možné sympatie.



Graf 18: Graf znázorňující procentuální zastoupení odpovědi "Velmi si vážím"; 6-15 let; n=20

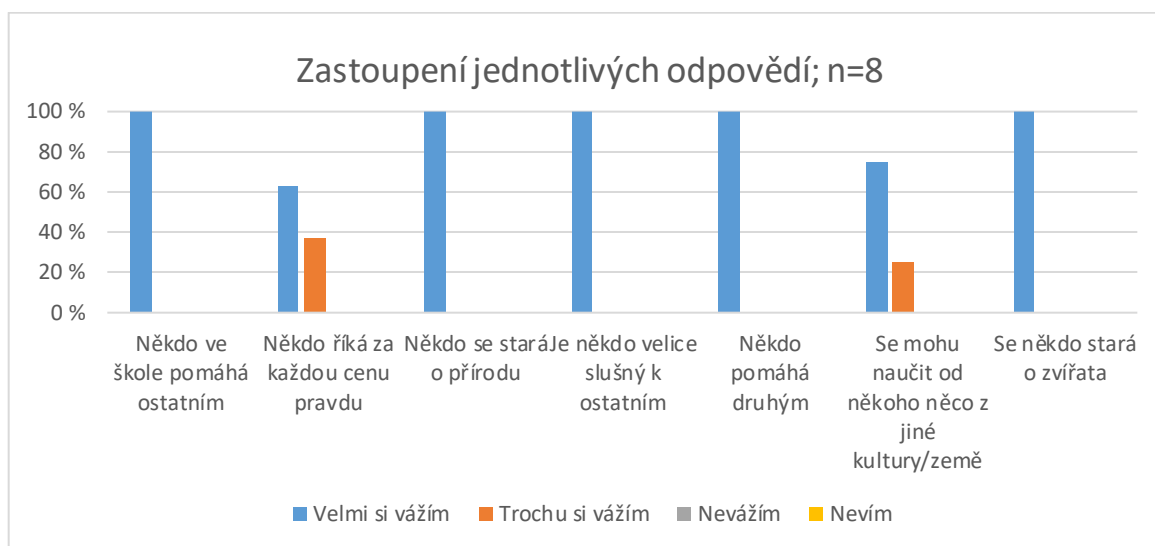
Ze všech přiřazených odpovědí „Velmi si vážím“ a jejich četností můžeme nyní vytvořit pořadí jednotlivých položek, kterých si sourozenci dětí s postižením, ve věku 6-15 let, váží nejvíce, až po ty, kterých si váží nejméně. Pořadí je následující: Někdo se stará o přírodu; Se někdo stará o zvířata; Někdo ve škole pomáhá ostatním; Někdo pomáhá druhým; Je někdo velice slušný k ostatním; Někdo říká za každou cenu pravdu; Se mohu naučit od někoho něco z jiné kultury/země. Toto pořadí je přehledně znázorněno i s poměrným zastoupením v následující tabulce.

<b>Někdo se stará o přírodu</b>	<b>95 %</b>
<b>Se někdo stará o zvířata</b>	<b>95 %</b>
<b>Někdo ve škole pomáhá ostatním</b>	<b>90 %</b>
<b>Někdo pomáhá druhým</b>	<b>90 %</b>
<b>Je někdo velice slušný k ostatním</b>	<b>85 %</b>
<b>Někdo říká za každou cenu pravdu</b>	<b>60 %</b>
<b>Se mohu naučit od někoho něco z jiné kultury/země</b>	<b>55 %</b>

Tabulka 7: Žebříček položek s nejvíce odpověďmi "Velmi si vážím"; 6-15 let; n=20

**Dílčí výzkumná otázka 8** se zabývala opět hodnocením položek ve smyslu toho, čeho si děti na ostatních váží. V této části jde o děti ve věku 6-9 let, které mají sourozence s postižením. Ve vzorku jich v této věkové kategorii bylo zařazeno n=8, což sice není vzorek použitelný pro širší vyvozování závěrů, ale pro ilustraci a určitý náhled do této populace je zde zpracován.

V následujícím grafu jsou zobrazeny výsledné poměry odpovědí u všech otázek z třetí části dotazníku. Dále jsou pak slovně popsány.

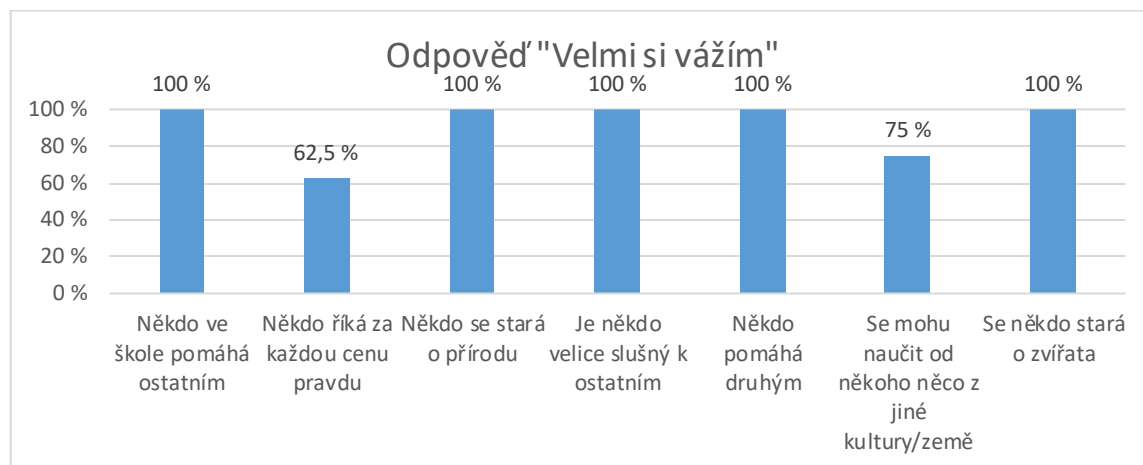


Graf 19: Znáznornění poměru jednotlivých odpovědí; 6-9 let; n=8

Položku, dotazující se na to, když někdo ve škole pomáhá ostatním, hodnotilo celých 100 %, n=8, respondentů jako „Velmi si vážím“. 62,5 %, n=5, dětí dalo odpověď „Velmi si vážím“ u položky, která zjišťovala, zda si děti váží toho, když někdo říká za každou cenu pravdu, zbylých 37,5 %, n=3, dětí odpovědělo „Trochu si vážím“. Všichni dotázaní, n=8, zvolili možnost „Velmi si vážím“, když šlo o otázku, zda si váží toho, když se někdo stará o přírodu. Všechny odpovědi, n=8, „Velmi si vážím“ také získala položka, která se ptala na to, když je někdo velice slušný k ostatním. Když někdo pomáhá druhým, je odpověď opět stejná ve 100 %, n=8, případů – „Velice si vážím“ odpovídají všechny děti ve vzorku. Na otázku, zda si děti váží toho, když se mohou od někoho naučit něco z jiné kultury/země, odpovědělo „Velice si vážím“ 75 %, n=6, respondentů a 25 %, n=2, jich odpovědělo „Trochu si vážím“. Když se

někdo stará o zvířata, je to mezi dětmi ve vzorku velmi respektováno a celých 100 %, n=8, jich volí možnost „Velice si vážím“.

V následujícím grafu je znázorněno procentuální zastoupení všech odpovědí „Velmi si vážím“, tzn. možnost vyjadřující největší možné sympatie.



Graf 20: Graf znázorňující procentuální zastoupení odpovědi "Velmi si vážím"; 6-9 let; n=8

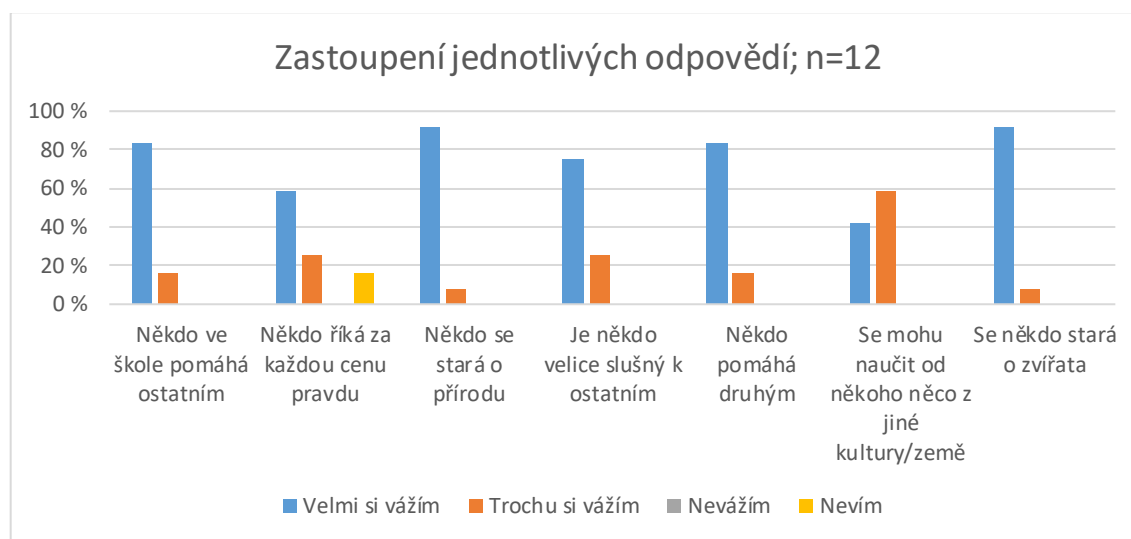
Ze všech přiřazených odpovědí „Velmi si vážím“ a jejich četností můžeme nyní vytvořit pořadí jednotlivých položek, kterých si sourozenci dětí s postižením, ve věku 6-9 let, váží nejvíce, až po ty, kterých si váží nejméně. Pořadí je následující: Někdo ve škole pomáhá ostatním; Někdo se stará o přírodu; Je někdo velice slušný k ostatním; Někdo pomáhá druhým; Se někdo stará o zvířata; Se mohu naučit od někoho něco z jiné kultury/země; Někdo říká za každou cenu pravdu. Toto pořadí je přehledně znázorněno i s poměrným zastoupením v následující tabulce.

<b>Někdo ve škole pomáhá ostatním</b>	<b>100 %</b>
<b>Někdo se stará o přírodu</b>	<b>100 %</b>
<b>Je někdo velice slušný k ostatním</b>	<b>100 %</b>
<b>Někdo pomáhá druhým</b>	<b>100 %</b>
<b>Se někdo stará o zvířata</b>	<b>100 %</b>
<b>Se mohu naučit od někoho něco z jiné kultury/země</b>	<b>75 %</b>
<b>Někdo říká za každou cenu pravdu</b>	<b>62,5 %</b>

Tabulka 8: Žebříček položek s nejvíce odpověďmi "Velmi si vážím"; 6-9 let; n=8

**Dílčí výzkumná otázka 9** hledá odpověď na otázku, která se ptá, čeho si váží sourozenci dětí s postižením, ve věku 10-15 let, nejvíce. Výsledky jsou tedy ze starší věkové kategorie, která měla ve vzorku převahu, n=12, což sice není vzorek použitelný pro širší vyvozování závěrů, ale pro ilustraci a určitý náhled do této populace je zde zpracován. V této části dotazníku byly položky totožné pro obě věkové kategorie, bylo tedy kladeno celkem 7 otázek.

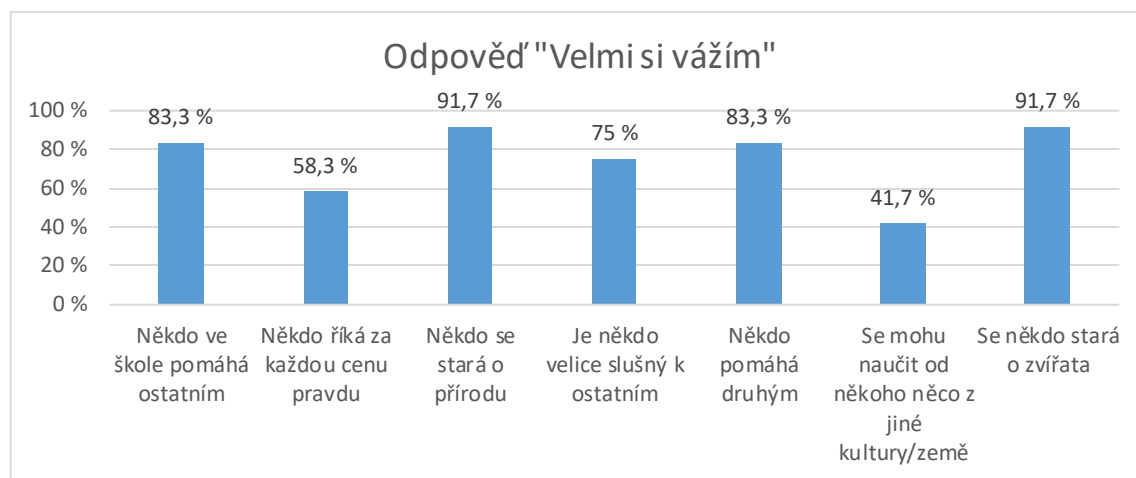
V následujícím grafu jsou zobrazeny výsledné poměry odpovědí u všech otázek z třetí části dotazníku. Dále jsou pak slovně popsány.



Graf 21: Znáznornění poměru jednotlivých odpovědí; 10-15 let; n=12

Otázka na to, zda si respondenti váží toho, když někdo ve škole pomáhá ostatním, registruje 83,3 %, n=10, odpovědí „Velmi si vážím“ a 16,7 %, n=2, odpovědí „Trochu si vážím“. Když někdo říká za každou cenu pravdu jsou odpovědi v 58,3 %, n=7, „Velmi si vážím“, ve 25 %, n=3, „Trochu si vážím“ a v 16,7 %, n=2, byla odpověď „Nevím“. 91,7 %, n=11, odpovídá „Velmi si vážím“, když se někdo stará o přírodu, a jeden respondent, tj. 8,3 %, odpovídá „Trochu si vážím“. Otázka, která se ptala, zda si děti váží toho, když je někdo velice slušný k ostatním, dostala 75 %, n=9, odpovědi „Velice si vážím“ a 25 %, n=3, odpovědi „Trochu si vážím“. V 83,7 %, n=10, si dotázaní „Velice váží“, když někdo pomáhá druhým, zbylých 16,7 %, n=2, uvádí odpověď „Trochu si vážím“. Na otázku, zda si děti váží toho, když se mohou od někoho naučit něco z jiné kultury/země, odpovědělo 41,7 %, n=5, „Velmi si vážím“ a 58,3 %, n=7, „Trochu si vážím“. Když se někdo stará o zvířata, váží si toho děti poměrně hodně: 91,7 %, n=11, „Velmi si vážím“ a jedna odpověď, 8,3 %, „Trochu si vážím“.

V následujícím grafu je znázorněno procentuální zastoupení všech odpovědí „Velmi si vážím“, tzn. možnost vyjadřující největší možné sympatie.



Graf 22: Graf znázorňující procentuální zastoupení odpovědí "Velmi si vážím"; 10-15 let; n=12

Ze všech přiřazených odpovědí „Velmi si vážím“ a jejich četností můžeme nyní vytvořit pořadí jednotlivých položek, kterých si sourozenci dětí s postižením, ve věku 10-15 let, váží nejvíce, až po ty, kterých si váží nejméně. Pořadí je následující: Někdo se stará o přírodu; Se někdo stará o zvířata; Někdo ve škole pomáhá ostatním; Někdo pomáhá druhým; Je někdo velice slušný k ostatním; Někdo říká za každou cenu pravdu; Se mohu naučit od někoho něco z jiné kultury/země. Toto pořadí je přehledně znázorněno i s poměrným zastoupením v následující tabulce.

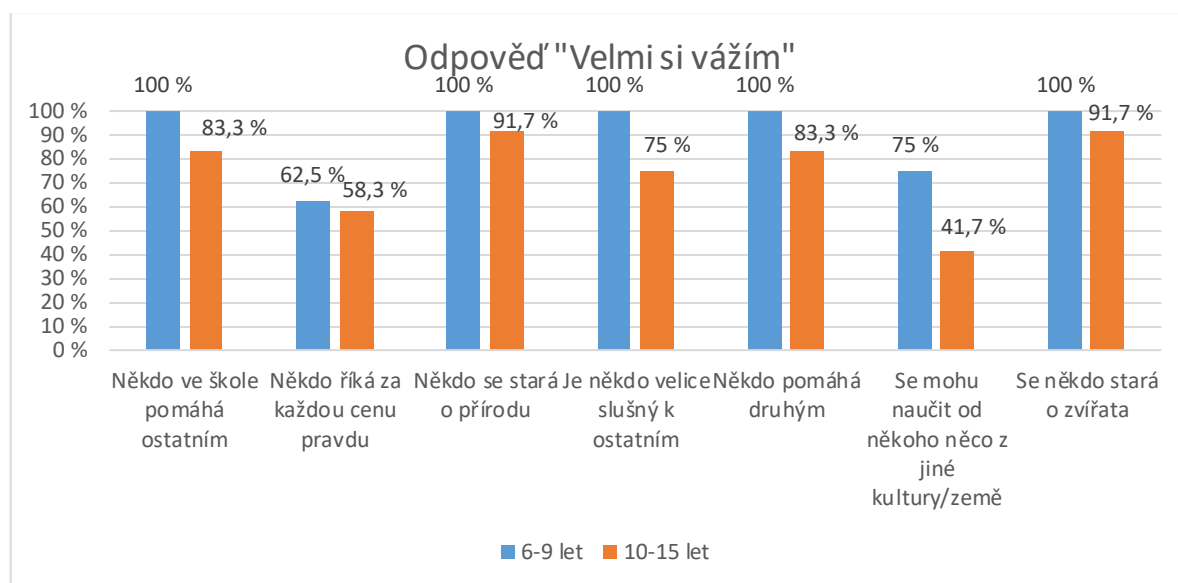
<b>Někdo se stará o přírodu</b>	<b>91,7 %</b>
<b>Se někdo stará o zvířata</b>	<b>91,7 %</b>
<b>Někdo ve škole pomáhá ostatním</b>	<b>83,3 %</b>
<b>Někdo pomáhá druhým</b>	<b>83,3 %</b>
<b>Je někdo velice slušný k ostatním</b>	<b>75 %</b>
<b>Někdo říká za každou cenu pravdu</b>	<b>58,3 %</b>
<b>Se mohu naučit od někoho něco z jiné kultury/země</b>	<b>41,7 %</b>

Tabulka 9: Žebříček položek s nejvíce odpověďmi "Velmi si vážím"; 10-15 let; n=12

## Rozdíl mezi věkovými skupinami



V návaznosti na popis výsledků v jednotlivých věkových skupinách je důležité se zaměřit také na rozdíly mezi nimi. K vizuálnímu porovnání mezi nimi nám pomůže následující graf, který zobrazuje zastoupení odpovědi „Velmi si vážím“ u každé položky vzhledem k věku respondentů.



Graf 23: Graf zobrazující rozdíly v odpovědi "Velmi si vážím" mezi věkovými kategoriemi

V uvedeném grafu je vidět, že se sice neobjevily, až na jednu položku, příliš velké rozdíly mezi věkovými kategoriemi, avšak je zajímavé, že v mladší kategorii dostala většina položek ve 100 % odpověď „Velmi si vážím“, což se naopak ve starší kategorii nestalo ani u jedné položky.

### Komentář k hlavní výzkumné otázce 3:

V poslední části dotazníku děti odpovídaly na to, čeho si na ostatních váží. Při analýze odpovědí celého vzorku dětí ve věku 6-15 let,  $n=20$ , byl sestaven žebříček položek dle počtu odpovědí „Velmi si vážím“. Nejvíce si děti váží, když „Někdo se stará o přírodu“, „Se někdo stará o zvířata“, „Někdo ve škole pomáhá ostatním“ a „Někdo pomáhá druhým“, naopak nejméně těchto odpovědí bylo u položek „Se mohu naučit od někoho něco z jiné kultury/země“, „Někdo říká za každou cenu pravdu“ a „Je někdo velice slušný k ostatním“.

Když celý vzorek rozdělíme na dvě věkové kategorie 6-9 let,  $n=8$ , a 10-15 let,  $n=12$ , můžeme vidět opět určité rozdíly mezi nimi. Zajímavé je, že v kategorii 6-9 let se u 5 položek

z celkových 7 objevila odpověď „Velmi si vážím“ ve 100 % případů, a tedy nižší podíl této odpovědi měly pouze položky „Se mohu naučit od někoho něco z jiné kultury/země“ a „Někdo říká za každou cenu pravdu“. Možné vysvětlení by mohlo být například určitou potřebou dětí v tomto věku vyhovět autoritě a zároveň limitem dotazníku, který dětem nabízel položky, které mohly vnímat jako něco, čeho je dobré si vždy hodně vážít a necítily zde potřebu příliš rozlišovat mezi jednotlivými nabízenými odpověďmi. Situace u starší kategorie dětí byla rozdílná a výsledky nebyly tak moc jednotvárné, ačkoliv až na jednu položku získaly všechny ostatní položky odpověď „Velmi si vážím“ ve více než 50 % případů. První položky v pořadí byly „Někdo se stará o přírodu“, „Se někdo stará o zvířata“, „Někdo se ve škole pomáhá ostatním“ a „Někdo pomáhá druhým“, naopak položky na posledních dvou příčkách byly „Se mohu naučit od někoho něco z jiné kultury/země“ a „Někdo říká za každou cenu pravdu“.

#### **Hlavní výzkumná otázka 4**

Tato výzkumná otázka se ptá na to, jaký vztah mají sourozenci dětí s postižením se svými sourozenci. Na tuto výzkumnou otázku nám může odpovědět kvalitativní část výzkumu, respektive tematická analýza polostrukturovaných rozhovorů, které byly v průběhu výzkumu provedeny.

Pomocí tematické analýzy přepisů rozhovorů byla vytvořena témata, která se týkala právě sourozeneckého vztahu. Témata jsou vytvořena a zaznamenávána z toho, co bylo v rozhovorech většinou explicitně řečeno. Těchto kódovaných témat bylo celkem 11, každé z nich bylo v rozhovorech zaznamenáno alespoň dvakrát. V následující části budou uvedeny nejčastěji se objevující témata a jejich příklady, které budou někdy uvedeny i s předcházející otázkou, pro lepší porozumění. Celé přepisy rozhovorů jsou, vzhledem k výše popsaným důvodům, neveřejné a má je k dispozici pouze autor práce. V rozhovorech jsou použity zkratky *V* pro výzkumníka a *R* pro respondenta.

Nejčastěji se objevujícím tématem bylo téma „**společné trávení času**“, které se objevilo v  $n=17$  případech. Toto téma odkazuje na výroky, ve kterých se zmiňuje společné trávení času bez ohledu na jeho náplň (společné aktivity jako povídání a hraní si jsou pak zaznamenávány v samostatném tématu).

Příklady výroků zaznamenaných v tématu „**společné trávení času**“:

**Respondent č. 2:**

*V: A jaký to je, když jste spolu někdy?*

*R: Když jsme na výletě, třeba na Stromovce, nebo v lese, tak si tam s nima docela hraju, s bráchou.*

*V: A se ségrou?*

*R: S tou moc ne, s tou si povídám, jestli se jí líbí na výletě. Čas od času, když jdeme na vycházky, tak je ona první, to protože ona ráda chodí na procházky. Ale jenom na jednu nebo na druhou, dvě procházky chodí.*

**Respondent č. 19:**

*V: Dobře. Hele, trávíš někdy odpoledne se ségrou?*

*R: Celkem často.*

*V: Co děláte spolu třeba? Ty jsi to trochu už říkal, ale zeptám se znovu.*

*R: No, když si třeba támhle hraje, tak já ji hlídám nebo ji pošťuchuju. No to je všechno.*

V pořadí druhé nejčastěji,  $n=14$ , se objevující téma bylo pojmenováno jako „**povídání si, hraní si spolu**“ a odkazuje přímo na výroky, které popisovaly náplň společného času, nejčastěji právě povídání si a hraní si. Ve velké části se toto téma objevovalo vedle tématu předchozího.

Příklady výroků zaznamenaných v tématu „**povídání si spolu, hraní si spolu**“:

**Respondent č. 3:**

*R: No hodně často se rveme, protože brácha mě často vyprovokuje, a nebo se pokouším ho něco naučit, třeba jsem ho naučil pískat. No a jako občas, když mi řekne, ať si vezmu kytaru a hraju, tak si vezmu kytaru a hraju a on si vezme druhou a začne hrát taky.*

...

*R: Jako když jsem sám a nemám s kým si hrát, tak bráchovi třeba řeknu pojď na trampolínu a on řekne jo jdu. No, a tak si spolu prostě hrajem a já zkouším si hrát třeba jako aby si stoupnul skákal a já zkouším, jestli se udrží, když budu skákat u něj blízko, protože on vždycky padá. Já ho chci naučit tu stabilitu, když někdo skáče u něj blízko, protože to je docela častý.*

**Respondent č. 10:**

*V: Trávíš někdy vyloženě odpoledne s bráchou?*

*R: Jo. Jsme třeba venku a prostě my si bud' tady hrajeme, brácha pouští písničky, ono ho to baví a já na to tancuju a on se pak směje. Takže čas s bráchou trávíme.*

Dalším v pořadí, n=9, bylo téma s názvem „**stýskání**“. V rozhoru padala otázka, která se ptala dětí, jaké to je, když jsou bez svého sourozence delší dobu. Reakce byly různé, ale jedno téma, které se často objevovalo bylo právě o stýskání se po sourozenci, nebo naopak o explicitně vyjádřeném nechybění si, které je také jedním s dalších témat.

Příklady výroků zaznamenaných v tématu „**stýskání**“:

**Respondent č. 8:**

*V: Jaký to je, když jsi třeba bez ní, nebo bez obou sester?*

*R: Jako bych měl díru v srdci. Jako bych měl obří díru, která se nezaplní. Jako bych prostě měl díru, která se zaplní až ony přijdou. Cítím se tu takovej uzavřenej, že prostě tu nikdo není. Takhle se cítím. Ty sestry, to je. Občas se s nima nedomluvim, ale hodněkrát se s nima domluvim.*

**Respondent č. 6:**

*V: Jaký to je, když jsi třeba bez něj?*

*R: Třeba delší dobu? No třeba když volám mámě, tak jí řeknu, ať mi dá bráchu na ucho třeba a řeknu mu čau a tak. A pak mi začne chybět, že jo. Je to rodina, tak se mi stejská.*

V pořadí 4. objevujícím se tématem, n=7, byl opak k předchozímu tedy „**nechybění si**“. Do tohoto tématu byly zahrnuty odpovědi, které vyloženě zmiňovaly, že sourozenec dětem nechybí a nestýská se jím po něm.

Příklady výroků zaznamenaných v tématu „**nechybění si**“:

**Respondent č. 18:**

*V: Jaký to je pro tebe, když jseš někde bez něj?*

*R: Bez něj? Tak nevím. Tak nějak normálně, nějak mi to nevadí.*

*V: Nebo třeba delší dobu, nevím, jestli jsi někde byl delší dobu.*

*R: To jako. Já třeba teď pojedu do ciziny na tři dny se školou a většinou to je pro mě takovej odpočinek, protože jak on pořád křičí, tak z toho pak fakt bolí hlava, takže ...*

**Respondent č. 8:**

*V: Jasně, jaký to je třeba být někde bez něj?*

*R: No takv stejný, jsem rád, že ho tu mám, ale nevím, když jsem bez něj, tak je to normální, jsem s kámošema třeba.*

*V: A třeba delší dobu? Jaký to je? Třeba když jsi někde na týden nebo tak?*

*R: Moc se mi nestýská. Jsme si jakože blízky, ale jak jsme ... takový klasický sourozenci.*

Další dvě témata se objevila ve stejné četnosti,  $n=6$ . Jsou to témata „**ocenění společného času**“, které zaznamenávalo témata, která explicitně oceňovala sourozence a jeho přítomnost, a „**Nepříjemné pocity**“, které zaznamenávalo jakékoliv vyjádření nepříjemných pocitů spojených se sourozencem s postižením.

Příklady výroků zaznamenaných v tématu „**ocenění společného času**“:

**Respondent č. 6:**

*V: Když už s bráchou teda někde jseš. Jaký to pro tebe je, jak to vnímáš?*

*R: V poho, on je celkem vysmátej, veselej. Když je vysmátej, tak víte, že je to opravdová radost, že to nehraje. Jsem rád taky, že to je takový jiný než s ostatníma lidma.*

**Respondent č. 20:**

*V: Hele, jaký to je, když jsi někde se ségrou, pro tebe?*

*R: Pro mě je to hodně dobrý, protože vždycky, když jsme na nějakém výletě, tak ségre se tam líbí a mně hrozně taky. Pro mě je dobrý, když si to užívá ségra i já, to je hodně dobrý.*

Příklady výroků zaznamenaných v tématu „**nepříjemné pocity**“:

**Respondent č. 12:**

*V: Jaký to pro tebe je, když už s bráchou někde jseš?*

*R: Jo nevadí mi to, ale vadí mi, jak řve. Ale je to dobrý.*

**Respondent č. 19:**

*V: Jasně. Hele, jaký to je pro tebe, když jsi někde se ségrou?*

*R: No občas se jako stydím za to, co dělá třeba.*

*V: Hm, jak to myslíš?*

*R: Že třeba řve na ulici a tak podobně.*

**Respondent č. 17:**

*V: Hele, jaký to je, když jsi někdy s bráchou, pro tebe?*

*R: Normální, akorát všichni se na mě koukaj, protože nikdo takovýhle přerostlý miminko a jak píská, tak to nejde moc vidět vždycky, takže to je ...*

*V: Jaký to pro tebe teda je?*

*R: Takový, že se schovávám, protože se na mě vždycky všichni dívaj no.*

Další témata, která se objevovala v poměrně málo rozhovorech byla „**hlídání sourozence**“, „**učení sourozence něčemu**“, „**společný čas s kamarády**“, „**netrávení společného času**“ a „**vyhýbání se sourozenci**“.

Velmi zajímavý byl rozhovor s respondentem č. 11, ve kterém se objevovalo mnoho výroků, které spadaly do témat jako „**vyhýbání se sourozenci**“, „**netrávení společného času**“ a „**nepříjemné pocity**“. Vztah respondenta s jejím sourozencem byl hodnocen velmi negativně a bylo evidentní, že zásadním faktorem je zde agresivní chování sourozence s postižením. Z rozhovoru je patrné, že tento fakt je velmi zásadní pro vztahy v celé rodině a je velmi závažným a těžkým tématem. Tento rozhovor nebyl v této části vzhledem k anonymizaci uváděn v příkladech, k dispozici ho má pouze autor práce. Vliv agresivity sourozence s postižením na sourozenecké vztahy je sám o sobě oblastí, která by si zasloužila velkou pozornost, protože jak se ukazuje, je to jeden z velmi mocných faktorů, který do života zdravého sourozence zasahuje a může na něj působit velmi negativně a s dlouhodobými následky.

#### **Komentář k hlavní výzkumné otázce 4:**

Jak je z výsledků tematické analýzy patrné, vztahy sourozenců v rodinách s dětmi s postižením jsou velmi různorodé. Ukazuje se, že sourozenci spolu tráví poměrně hodně času společnou hrou a například povídáním si, což je poměrně přirozený stav i v rodinách, které mají zdravé děti. Sourozenci vedle sebe vyrůstají, a proto příliš nevnímají nějaký velký vliv postižení sourozence na svůj život. Zásadní pro určité negativní pocity se ukazuje přítomnost vyložené pozornosti poutajícího chování na veřejnosti, například hlasité vystupování a křik, při kterém zdraví sourozenci pocítují stud. Další faktor je například agresivita, která ve zdravých sourozencích může vzbuzovat velmi silné negativní pocity, které pak mohou prostupovat všechny oblasti jejich života. Ve velkém množství případů se však ukazuje, že děti své sourozence s postižením vnímají spíše pozitivně a mluví o tom, že se jim po sourozencích stýská, což je prakticky normální v každém sourozeneckém vztahu. Až na některé výjimky by se daly vztahy sourozenců se sourozenci s postižením hodnotit kladně. Otázkou pak samozřejmě je, jak moc děti v rozhovorech dokážou reflektovat svůj vztah a mluvit o svých opravdových pocitech, nebo naopak spíše mluví o tom, co se jim z různých důvodů zdá společensky přijatelnější. Osobně bych ale řekl, že na mě výpovědi všech respondentů působily velmi autenticky a důvěryhodně. Velké plus bylo také v pořadí vyplnění dotazníku a následného rozhovoru, protože jsem u většiny respondentů vnímal, že díky první části výzkumu z dětí spadla určitá nervozita a rozhovor pak byl mnohem intimnější a upřímnější než první část, kdy jsme společně vyplňovali dotazník. Zároveň pak bylo i pro mne jednodušší se naladit na konkrétního respondenta například rychlostí řeči a tónem hlasu.

## 7 Diskuse

V současné době se tématu sourozenců dětí s postižením, jejich životu, psychickému vývoji a vztahům pomalu začíná věnovat více a více vědecky zaměřených prací. Stále však v této době není tato oblast dostatečně prozkoumána a je v ní hodně nepoznaných oblastí, které čekají, až se jim výzkumníci začnou věnovat. V zahraničí je o toto téma zájem o trochu delší dobu, ale ani tam toto téma stále není úplnou samozřejmostí. V naší literatuře je vidět, že se zájem začíná projevovat, a dá se najít několik studií a knih, které se tomuto tématu částečně věnují. O tomto faktu také svědčí jedna z prvních u nás vydaných knih, která se věnuje vyloženě tématu sourozenců dětí s postižením a která vyšla v tomto roce, tedy v roce 2019 (Havelka & Bartošová, 2019). Vypadá to, jako by se zájem o tuto populaci zvedal s postupem času, možná paralelně se zájmem jedinců o odbornou pomoc.

Práce se zabývala hodnotovou orientací a postoji dětí ve věku 6-15 let, které mají sourozence s postižením. S dětmi byl vyplněn dotazník, který byl pro potřeby tohoto šetření vytvořen a který z velké části vycházel z nepublikovaného dotazníku, který byl použit pro zjišťování hodnotové orientace a postojů u obecné populace dětí v ČR ve věku 6-15 let. Dotazník byl ještě o jednu část rozšířen. Díky podobnosti použitých dotazníků a položek, můžeme získané výsledky z těchto dvou výzkumů částečně porovnat (Bocan et al., 2011). Dále byl s dětmi veden polostrukturovaný rozhovor, který měl předem daná témata, kterých se měl dotknout, a který se zajímal hlavně o trávení času s rodinou a vztah se sourozencem.

Výsledky první části výzkumu ukazují, že mezi nejdůležitější hodnoty dětí ve věku 6-15 let, které mají sourozence s postižením, řadí dobré přátele, šťastnou rodinu a zdraví, což jsou totožné hodnoty, které se objevují i ve výzkumu, který zkoumal hodnoty dětí, jejichž sourozenci mají pouze mentální postižení (Cardová, 2007). Podobné výsledky se ukázaly i v dalších výzkumech, které se zabývaly obecnou populací. Například u dětí a dospívajících ve věku 8-21 let se na prvních třech příčkách ukazují hodnoty zdraví, láska a přátelství, avšak hodnota láska nabírá na síle až po 15. roku, tudíž můžeme říci, že se v tomto ohledu výsledky velmi podobají (Sedláček, 2007). U dospívajících ve věku 15-18 let se již delší dobu bez značných posunů první objevují hodnoty zdraví, láska, přátelství, mír a svoboda (Sak, 1997). Ačkoliv je již 15-18 let naprosto odlišná populace, věkově navazuje na náš zkoumaný vzorek a je vidět určitá návaznost i v životních prioritách. Ve výzkumu, který používal dotazník, ze kterého vycházel dotazník použitý v tomto výzkumu, se ukázalo, že prakticky pro všechny děti ve věku 6-15 let se ukazují jako nejdůležitější také hodnoty šťastná rodina a přátelé. Zajímavá je zde položka „pomáhat druhým“, která se u sourozenců dětí s postižením objevuje na 4. místě, ale u



obecné populace dětí se dostává nejvýše na 5. místo, a to u nejmladších dětí, a následně pak s rostoucím věkem klesá. Ačkoliv se může zdát, že to není významný rozdíl, mohou podobné výsledky poukazovat na to, že pro zdravé děti je vyrůstání vedle sourozence s postižením určitou vývojovou výzvou, která může vyústit v rozvinutí oblastí empatie a altruismu (Bocan et al., 2011; Perence & Peczkowski, 2017). Toto téma důležitosti pomáhání druhým u sourozenců dětí s postižením by si jistě zasloužilo více pozornosti.

Na opačné straně žebříčku, tedy nejméně důležité životní priority dětí ve věku 6-15 let, které mají sourozence s postižením, jsou hodnoty jako „být hezký/á“, „být slavný/á“ a „být bohatý“. Ačkoliv Bocan et al. (2011) neuvádějí výsledky napříč všemi věkovými kategoriemi, tedy 6-15 let, můžeme z jejich výsledků vidět, že prakticky ve všech kategoriích se objevovala potřeba „být slavný/á“ mezi nejméně důležitými prioritami. Dále se zde jako méně důležité často objevovaly hodnoty „být dobrý/á ve sportu“ nebo „být hezký/á“.

Zajímavý rozdíl se ukazuje v položce „být bohatý/á“, která je v našem vzorku na posledním místě s 5 %. Naproti tomu ve svém výzkumu Bocan et al. (2011) zjistili, že se alternativa této položky, tedy položka „hodně peněz“, ani v jedné kategorii neobjevuje mezi posledními příčkami, jen v nejmladší kategorii zaujímá 4. místo od konce a se stoupajícím věkem si polepšuje, ve věku 13-15 let se objevuje se 48 % na 3. místě v důležitosti.

V polostrukturovaném rozhovoru také byla otázka, co by děti dělaly, kdyby byly hodně bohaté. Na podobnou otázku se opět ptali Bocan et al. (2011), tedy konkrétně, co by děti dělaly s 10 000,- Kč. Mezi častými odpověďmi v běžné populaci českých dětí se objevovaly věci jako oblečení, počítač atd., tedy věci, které jsou užitečné přímo pro samotné děti, investování do budoucnosti, určitá forma darování peněz nebo cestování. Naopak u sourozenců dětí s postižením se nejčastěji objevovalo téma „zajištění sebe“, což znamenalo například postavení si domu nebo investování, druhé nejčastější bylo „pomáhat druhým“, což prakticky znamenalo darování peněz různými způsoby. Až na 3.-4. místě bylo téma „kupování si věcí navíc a užívání si života“, ve kterém se jednalo o nákup oblečení, pořádání večírků atp. Je zajímavé, že u sourozenců dětí s postižením se právě pomáhání druhým objevovalo oproti jiným tématům častěji než v obecné populaci. Možná by tento posun mohl naznačovat určité altruistické tendence, které by mohly souviset s celou rodinnou situací nebo například s tím, že se často s pomáháním druhým a darováním materiálních prostředků mohou nějakým způsobem setkávat častěji než děti, které nemají sourozence s postižením. Možným vysvětlením je také téma, které se objevuje v souvislosti se sourozenci dětí s postižením, a to je téma resilience. Sourozenci dětí s postižením si mohou vyvinout poměrně dobrou odolnost proti různým vlivům a jsou

schopni některým situacím a pocitům velmi dobře odolávat. Někdy jsou děti celou situací nuceny rychleji dospět a být staršími, než doopravdy jsou. Z tohoto důvodu by právě sourozenci dětí s postižením mohli uvažovat docela jinak o tom, co by si koupili, kdyby byli bohatí, nebo také pro ně celkově může být méně důležité bohatými být, jak je uvedeno výše.

Zajímavý pohled při porovnání s jinými výzkumy nám přináší právě rozdělení do věkových kategorií, které sice v tomto výzkumu čítaly poměrně málo respondentů, avšak určité rozdíly jsou i tak viditelné. V kategorii 6-9 let je to například položka „pomáhat druhým“, jejíž preference jsou u sourozenců dětí s postižením na prvním místě, ale u obecné populace se objevují až na 5. místě, tedy zhruba ve středu. Na spodních příčkách se sice objevují částečně stejné hodnoty jako u obecné populace dětí v tomto věku, avšak poměrně velký rozdíl je v procentuálním zastoupení – například hodnota „být hezký/á“ je v žebříčku sourozenců dětí s postižením zastoupena ve 12,5 %, avšak v obecné populaci dětí je to 40 %. Samozřejmě se tyto dva výzkumy nedají statisticky porovnávat, ale je to poměrně zajímavý fenomén, který se objevuje i u dalších položek – procentuální zastoupení položek s nejmenší důležitostí je většinou mnohem vyšší u obecné populace než u sourozenců dětí s postižením. Tento rozdíl by mohl být zapříčiněn například trochu odlišnou metodologií výzkumů a zároveň také příliš nízkým vzorkem, který nám nemůže poskytnout základ pro dobré statistické zpracování.

U dětí starších, tedy dětí ve věku 10-15 let, jsou patrné některé posuny, které se částečně shodují i s jinými výzkumy. Jak bylo řečeno výše, velký rozdíl je v položkách, které se ptají na důležitost peněz a bohatství. V tomto výzkumu se ukazuje, že se v preferencích sourozenců dětí s postižením tyto položky neustále drží na posledních místech, naopak v obecné populaci se ukazuje, že s rostoucím věkem roste i důležitost bohatství. Ačkoliv položky na prvních příčkách zůstávají jinak velmi podobné, na spodních příčkách se objevuje pár rozdílů. Sourozenci dětí s postižením ve věku 10-15 let považují za nejméně důležité „být slavný/á“, „nosit značkové oblečení“, „být hezký/á“, „věřit v boha“ a „být bohatý/á“, u obecné populace se na posledních příčkách (v kategoriích 10-12 a 13-15 let) umisťují položky „zájem o politiku“, „víra v boha“, „být slavný/á“, „mít partnera/partnerku“ a „být dobrý/á ve sportu“ (Bocan et al., 2011).

Další část výzkumu se zabývala tolerancí, respektive netolerancí sourozenců dětí s postižením a to tak, že dětem byly předkládány jednotlivé položky a děti následně odpovídaly, zda jim jevy vadí. Výzkum, který byl již zmiňován výše a který se zabýval českými dětmi ve stejném věku ve velké šíři, zahrnoval také položky týkající se tolerance, a proto se můžeme opět na výsledky podívat v určitém porovnání. Sourozencům dětí s postižením nejvíce vadí, když „někdo ubližuje zvířatům“, „někdo se vysmívá ostatním“ a „se ve světě vedou války“.

Naopak 0 % získala položka „Někdo z cizí země chodí s tebou do školy“ a další položky s nejméně odpověďmi „Velmi vadí“ byly „Někdo ve škole opisuje“ a „Někdo netřídí odpad“. Vzhledem k rozdílnému sestavení dotazníků však nemůžeme srovnávat všechny položky, protože u výzkumu obecné populace například první dvě položky nebyly vůbec dotazovány. Zajímavé je, že dětem z obecné populace nejvíce ze všeho vadí světové konflikty, které získaly před dalšími položkami docela velký náskok. Naopak poslední dvě položky, tedy položky, které dětem nejméně vadí, se v obou šetřeních shodují (Bocan et al., 2011).

V otázce toho, co sourozencům dětí s postižením vadí, byl zajímavý posun mezi věkovými kategoriemi u položky „někdo kouří“. V kategorii 6-9 let získala tato položka 75 % a byla dokonce na prvním místě spolu s dalšími dvěma položkami, ale ve starší věkové kategorii již získala už jen 41,7 %, což je poměrně významný posun. Na tuto změnu s věkem dětí by se dalo pohlížet jako na odraz morálního vývoje, kdy děti v mladší kategorii ještě často své chování a názory podřizují autoritám a normám, ale děti v druhé kategorii už jsou ve věku, kdy se chovají více autonomně. Dalším možným vysvětlením by mohly být obecné zkušenosti s kouřením, protože děti ve věku 10-15 let se již častěji s cigaretami setkávají, v roce 2016 měly děti první zkušenost s kouřením v průměru ve věku 12,8 let (Mravčík, 2018).

Třetí část dotazníku se sourozencům dětí s postižením doptávala na to, čeho si na ostatních váží. Tato část výzkumu byla velmi specifická a její výsledky ukazují, že si nejvíce děti váží, když se někdo stará o přírodu a zvířata. Celkově se na prvních příčkách objevují položky, které nějakým způsobem zahrnují altruistické chování. Nejméně si děti váží, když „se mohu naučit od někoho něco z jiné kultury/země“. V této části dotazníku je však, primárně u dětí ve věku 6-9 let zajímavé, že u 5 ze 7 dotázaných položek ve 100 % případech zvolily možnost „Velmi si vážím“, což vyvolává otázku, nakolik byla tato část metodologicky správně řešená. Je zde možné, že děti mladšího věku příliš necítily rozdíly mezi jednotlivými nabízenými odpověďmi, a proto vždy zvolily tu nejatraktivnější. Důkazem pro tuto úvahu je také fakt, že u starších dětí se u žádné položky neobjevilo 100 %. Samozřejmě je zde opět zatížení nízkým počtem respondentů v každé skupině. Řešením této situace by pro příště mohlo být například lepší zpracování jazykové stránky otázky tak, aby jí rozuměly všechny děti, nebo nalezení alternativy zjišťovaného pojmu tak, aby byl koherentní s dětským myšlením a děti se nad problémem dokázaly lépe zamyslet. Dalším možným důvodem tohoto výsledku může být snaha mladších dětí vyhovět výzkumníkovi, o čemž by i svědčilo chování v situaci dotazování. Mladší děti často odpovídaly bez většího rozmyslu, avšak starší děti se nad těmito otázkami více zamýšlely a dle neverbálních projevů (jistý hlas, přikyvování, ...) šlo předpokládat, že jejich odpovědi

jsou založené na jejich aktuálním názoru. Další z možností, jak tuto část výzkumu zlepšit, by bylo nedávat dětem uzavřené možnosti, ale spíše otevřenými otázkami zjišťovat, čeho si váží.

Analýza rozhovorů s respondenty výzkumu přinesla určité hlubší poznání toho, v jaké interakci jsou sourozenci, když jeden z nich má nějaké postižení, a jaké mají zdravé děti ohledně svého sourozence pocity. Ve směr se ukázalo, že děti poměrně hodně tráví se svými sourozenci čas a že si spolu často hrají a povídají. Poměrně diskutované téma v oblasti sourozenců dětí s postižením je negativní dopad postižení na jejich vztah a na zdravé sourozence. O negativních pocitech v souvislosti se svým sourozencem mluvilo 30 % dotazovaných dětí, což je již poměrně vysoké číslo a je to rozhodně oblast, které by se odborníci měli věnovat. Ve výzkumu Schmidtové, Molnárové Letovancové, a Slaného (2019) se ukazují negativní pocity primárně v oblasti vnitřního prožívání dětí a komunikace. Tento výzkum také uvádí do souvislostí právě důležitost věku sourozenců, protože se ukázalo, že čím byli sourozenci mladší, tím více byl jejich vztah negativně zatížen. V dalším výzkumu, který se také zabýval negativními vztahy mezi zdravými sourozenci a sourozenci s PAS nebo mentálním postižením, se ukázalo, že více negativních pocitů mají právě sourozenci dětí s PAS (Bågenholm & Gillberg, 1991). Můžeme zde vidět určitou spojitost s poměrně náročnou diagnózou PAS, která může být pro zdravé sourozence mnohem více nečitelná než jiné a zároveň může jejich sourozenec mít velmi výrazné chování, které pak může negativní pocity způsobovat. Spojitost mezi výrazným chováním sourozence s postižením (ať už doma nebo na veřejnosti) a negativními pocity se ukazuje i v rozhovorech v tomto výzkumu.

Další téma, které z analýzy rozhovorů vyvstalo, je agresivita sourozenců s postižením. Ačkoliv se toto téma objevilo jen v jednom rozhovoru, rozhodně se zdá být tak zásadní pro život zdravého sourozence, že je jistě potřeba na něj upozornit a vnímat ho jako jedno z témat, které se v této práci objevují, a na které je potřeba se dále v budoucnosti zaměřit. Například u sourozenců dětí s PAS se ukazuje agresivita jako nejproblematictější a nejčastější součást jejich vztahu, která je pro zdravé sourozence velmi stresující (Ross & Cuskelly, 2006).

Pokud se na práci podívám ze svého pohledu, mohu říct, že mne naučila mnoho věcí. Získávání dat pro empirickou část této práce bylo velmi užitečně stráveným časem, který byl naplněn setkáváním se se zajímavými příběhy rodin a jejich dětí, které byly všechny velmi výraznými osobnostmi. Bylo pro mě velmi přínosné navazovat se všemi kontakt takovým způsobem, aby byl rozhovor veden na určité úrovni intimity a děti mi sdělily více než jen povrchní informace ze svého života. Rozdíly mezi jednotlivými respondenty byly často obrovské a někdy bylo opravdu náročné se na ně naladit. Některá témata byla velmi závažná a

jsem potěšen, že děti byly ochotné se o nich se mnou bavit. Za sebe mohu říct, že jsem snad ve všech případech měl pocit dobře odvedené práce a věřím, že pro děti naše setkání mohlo být dobrou příležitostí k zamyšlení se nad různými tématy.

### **Limity výzkumu**

Jak bylo zmíněno výše, provedené šetření bylo limitováno několika různými faktory, ze kterých plynou ponaučení pro další výzkumy v této oblasti. Asi největším limitem byl malý vzorek respondentů, který velmi omezoval možnost práce s daty a zobecňování výsledků, a je docela problémové s takovým počtem operovat v rámci kvantitativní části výzkumu. Bohužel populace sourozenců dětí s postižením je velmi specifická a přístup k ní je proto poměrně náročný. Obtížnost přístupu se také zvyšovala s poměrně nízkým věkem respondentů, protože oslovovat dětskou populaci například přes internet z různých důvodů nelze. Kvůli malému vzorku se bohužel nedají respondenti dělit do dalších skupin, dle různých proměnných, které do výsledků mohou zasahovat, jako například věk obou dětí, fakt, zda je sourozenec mladší či starší, socioekonomický status rodiny atd. Dalším limitem by se dala označit absence kontrolní skupiny, se kterou by se dala získaná data porovnat. Opět, kvůli specifičnosti populace, by bylo poměrně náročné sbírat data, protože by bylo zapotřebí i respondenty v kontrolní skupině jednotlivě oslovovat a jednotlivě sbírat data. Toto bylo částečně řešeno možností porovnání výsledků s jiným výzkumem, který zkoumal podobné aspekty života u českých dětí, avšak i zde narážíme na problém malého vzorku, který nebylo možné, právě kvůli počtu respondentů, dělit do více věkových kategorií tak, jak tomu bylo u výzkumu z roku 2011. Dotazník, kterým byla data zjišťována, byl limitován hlavně ve své poslední části, která se dětí ptala, čeho si váží. Problém byl v samotné otázce, která trochu předznamenávala to, že jsou to položky, kterých by si děti vážit mohly a možná děti příliš nedokázaly poznat rozdíly mezi jednotlivými odpověďmi. Proto, jak jsem již poznamenal výše, by bylo dobré pro příště například najít vhodnou analogii otázky pro mladší děti tak, aby bylo pro děti zřejmé, na co mají odpovídat, nebo například se na tuto otázku ptát spíše otevřenými otázkami než uzavřenými s předem danými možnostmi odpovědí.

Pokud jde o limity v kvalitativní části výzkumu, dalo by se uvažovat o tom, že by měl být podrobněji sestaven návod na polostrukturovaný rozhovor, který by obsahoval více návodných a hlubších otázek, které by sloužily výzkumníkovi jako inspirace. Zároveň v tomto výzkumu nebylo přímo jedno ústřední téma otázek a oblastí pro rozhovor, což ztěžuje následnou analýzu a vyvozování výsledků, ale zároveň se pojí s dalším limitem, kterým by se dalo označit samotné téma zjišťování hodnotové orientace dětí, protože je to téma, které je

velice široké a je mnoho způsobů, jak na něj pohlížet. Obecně neexistuje žádný standardizovaný a jednotný nástroj na měření hodnot dětí, což práci v této oblasti velmi ztěžuje. Daly by se použít metody a dotazníky, které se využívají při práci s dospělou populací, ale zde se opět objevují překážky v podobě jazyka, formulace a celého obsahu položek, které nejsou vhodné pro použití u dětské populace.

Doporučení pro další výzkumy v oblasti hodnot dětí, které mají sourozence s postižením, by tedy mohly být následující: rozhodně by si tato oblast zasloužila komplexní výzkum, který by měl pevný základ ve velkém vzorku se statistickou významností. Velmi přínosné by také bylo využití stejného nástroje u kontrolní skupiny dětí, které mají zdravé sourozence, pro umožnění následného porovnání se statistickým významem. Velikost vzorku by také výzkumníkům umožnila vzájemné porovnání mezi různými kategoriemi respondentů, například dle věku samotných dětí a jejich sourozenců, dle toho, zda jsou děti z dvojčat, dle socioekonomické situace rodiny atd. Doplnění kvantitativního výzkumu rozhovorem, ve kterém by děti měly možnost vysvětlit své postoje k sourozencům, popsat jejich vztah, vyjádřit své pocity a dát zpětnou vazbu k dotazníkům, se ukázalo užitečné i v tomto výzkumu, a proto bych ho doporučil i pro budoucí výzkum. Velmi zajímavé by také bylo využití metody ohniskové skupiny (focus group), kde by děti mohly mít možnost diskutovat o tom, co je pro ně v životě důležité, o vztahu se svými sourozenci, měly by možnost samy vyjádřit, co si myslí o tom, jak je jejich sourozenci ovlivňují atd. Oblast, do které práce jen částečně nahlédla, je evidentně plná dalších možností výzkumu, které by bylo velmi dobré v budoucnu zrealizovat.

## **Etická diskuse**

Na metodologické limity a diskusi o nich navazuje přímo ještě diskuse o etické stránce studie. Problematika rodin, které mají dítě s postižením, je z etického hlediska celkem náročným tématem na zpracování, protože se velmi hluboce dotýká velkého množství členů rodiny a jejího okolí. Je to oblast, ve které se výzkumníci často setkávají s určitou neochotou spolupráce, avšak v předloženém výzkumu jsem se naopak setkal s víceméně pozitivními reakcemi, které si zdůvodňují právě zájmem o zdravé sourozence, který nebývá tak častý. Rodiče také často vyjadřovali zájem o výsledky práce a naznačovali, že si uvědomují, že se dítěti s postižením věnují na úkor péče o zdravého sourozence, a uvítali by rady a doporučení, jak náročnou péči a dostatečný zájem o všechny děti skloubit dohromady. Jak jsem uvedl výše, je tato populace dětí velmi specifická a je tedy velmi náročné získat její vzorek pro výzkum. Eticky bylo problematické například požádat přímo o kontakt na rodiny instituce, které se s nimi setkávají, protože v rámci ochrany osobních údajů není možné takové kontakty

poskytnout. Z tohoto důvodu jsem zvolil postup oslovení pracovníků institucí, kteří se s rodinami setkávají, kterým jsem dal základní informace o mé studii, a ti se pak s vysvětlením zeptali konkrétních rodičů, zda bych je mohl kontaktovat a mohou mi tedy předat kontaktní informace. Bylo tedy zapotřebí prostředníků, kteří mi pomohli rodiny oslovit.

V předloženém výzkumu jsem pokládal za problematické to, že jsem rodičům po telefonu nebo mailové komunikaci sdělil základní informace o výzkumu a ti se stali po čas domlouvání prostředníkem mezi mnou a dítětem, tudíž si myslím, že děti nemusely mít kompletní informace a jejich souhlas s účastí ve výzkumu tím mohl být ovlivněn. Snažil jsem se tento možný problém ošetřit tak, že jsem se dítěti při setkání snažil vše na začátku ještě jednou vysvětlit a znovu jsem se ho ptal, jestli je ochotné se výzkumu účastnit. Zde se ovšem objevuje další možné ovlivnění v podobě celé situace osobního setkání, při kterém již šlo účast jen těžko odmítnout.

Téma diplomové práce je obecně hodně citlivá oblast a je to evidentní i ze samotných rozhovorů, které v rámci ní byly vedeny. Z etického hlediska bylo velmi důležité nalézt způsob dotazování se a hloubku, do které ještě může rozhovor zajít, aby to pro děti bylo přijatelné a nezažívaly v rámci rozhovorů a v jejich důsledku negativní pocity. Tento problém jsem se snažil ošetřit velkou pozorností přikládanou aktuálnímu prožívání dětí, případnému upuštění od určitých témat a zpětnou vazbou, která byla součástí zakončení našeho setkání. V empirické části jsou uvedeny některé výroky z rozhovorů, které se dotýkají zmiňovaných témat, ale celé rozhovory bohužel nebylo možné z různých důvodů zveřejnit v kompletní podobě. Rozhovory se dotýkaly velmi citlivých témat, a ačkoliv byly anonymizovány, myslím si, že kdyby je četl někdo, kdo děti nebo rodiny zná, mohl by se dle různých informací dovítit identity respondentů. Vzhledem k tomu, že rozhovory byly vedeny pouze v přítomnosti dítěte a mne, vnímám jako velmi důležité zabránit tomu, aby kdokoliv jiný znal jejich identitu.

## **Závěr**

Cílem předložené práce bylo zmapování hodnotové orientace a postojů dětí ve věku 6-15 let, které mají sourozence s postižením. V části teoretické se práce zabývala konceptem hodnotové orientace jako takovým, teoriemi, které se právě hodnotám věnují a v další části byli popsáni činitelé, kteří mají vliv na výslednou hodnotovou orientaci jedince. Další část byla zaměřena na rodinu s dítětem s postižením a sourozence dětí s postižením. Na konci teoretické části jsou uvedeny některé výzkumy, které se v této oblasti prováděly, nebo se jí nějakým způsobem dotýkají. V empirické části byla pak pozornost věnována výzkumu se smíšeným designem, který byl v rámci této diplomové práce proveden. Výzkum byl rozdělen na dvě části – v kvantitativní části byl s dětmi vyplněn dotazník, který zjišťoval jejich životní preference, toleranci k určitým jevům a ptal se na to, zda si děti váží předložených položek, v kvalitativní části, která byla zvolena pro určité hlubší poznání a doplnění kvantitativní části, byl s dětmi proveden polostrukturovaný rozhovor, který se zaměřoval na širší oblasti života sourozenců dětí s postižením, jako například trávení volného času a trávení času se sourozenci.

Výsledky diplomové práce nám dávají ucelený pohled na životní priority a preference sourozenců dětí s postižením ve školním věku, které se dají označit jako životní hodnoty a hodnotová orientace. Při porovnání s jinými výzkumy, které zjišťovaly hodnotovou orientaci českých dětí, si můžeme všimnout některých rozdílů, které se týkají například důležitosti jevu pomáhání druhým nebo důležitosti být bohatý/á. K tématu hodnot se také vztahuje určitá schopnost tolerance a netolerance některých jevů, kterým se také tato práce věnovala. Dalším tématem bylo zaměření se na to, čeho si děti váží. V této práci se také pracovalo s rozdělením vzorku do dvou věkových skupin, a přestože výsledky vypadají zajímavě a objevují se rozdíly, velikost vzorku bohužel neumožňuje přímé vyvozování závěrů. Rozhovory provedené v rámci této práce nám umožnily hlubší nahlédnutí do života dětí, které mají sourozence s postižením, a do jejich prožívání. Analýza těchto rozhovorů nám naznačuje, jakým tématům se tyto děti v rozhovorech věnovaly nejčastěji, obecně naznačuje vztah jejich vztah se sourozenci a ukazuje nám, v jaké míře mluvily o nepříjemných a příjemných pocitech.

Předložené šetření mělo zajisté spoustu limitů, které znemožňují získané výsledky zobecňovat, ale zároveň bych řekl, že studie ukázala určité tendence v hodnotách sourozenců dětí s postižením, ačkoliv je také potřeba brát v potaz velkou individualitu dětí a další faktory, které hodnoty ovlivňují. Přestože je pro dítě jeho sourozenec jeden z nejdůležitějších formativních faktorů v životě, tím více pak, když je to sourozenec s postižením, musíme brát v potaz také osobnosti rodičů, instituce atd., se kterými se dítě v životě setkává. Práce nám dává



možnost se zamyslet nad vlivem takového speciálního sourozeneckého vztahu, se kterým se psychologové, psychoterapeuti, rodiče a spousta dalších odborníků často setkávají a v budoucnosti jistě stále budou. Věřím, že předložená diplomová práce přispívá k pochopení osobnosti lidí, kteří získali na celý svůj život velice speciálního partnera, který je může v mnohém zásadně ovlivnit, něčemu novému naučit a také posunout kupředu a inspirovat.

## Seznam použité literatury

- Bajanová, J. (2014). *Hodnotová orientace a životní plány dětí a mládeže s poruchami chování* (diplomová práce). Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120147900/?lang=cs>
- Bågenholm, A., & Gillberg, C. (1991). Psychosocial effects on siblings of children with autism and mental retardation: a population-based study. *Journal Of Mental Deficiency Research*, 35 (Pt 4), 291–307.
- Balcı, S., Kızıl, H., Savaşer, S., Dur, Ş., & Mutlu, B. (2019). Determining the burdens and difficulties faced by families with intellectually disabled children. *Journal of Psychiatric Nursing / Psikiyatri Hemşireleri Derneği*, 10(2), 124–130.
- Berkel, S. R., Groeneveld, M. G., Pol, L. D., Endendijk, J. J., Hallers, H. E. T., Bakermans, K. M. J., & Mesman, J. (2017). No! Don't touch the toys: Preschoolers' discipline towards their younger siblings. *Infant & Child Development*, 26(6).
- Barth, K. M., & Ciobanu, N. R. (2017). Mass Media Influence upon Personality Development of Children. *Education and Applied Didactics*, (1), 7.
- Bergen, D., & Fromberg, D. P. (2009). Play and Social Interaction in Middle Childhood. *The Phi Delta Kappan*, 90(6), 426-430.
- Blacher, J., & McIntyre, L. (2006). Syndrome specificity and behavioural disorders in young adults with intellectual disability: cultural differences in family impact. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(3), 184-198.
- Bocan, M., Maříková, H., & Spálenský, A. (poradce Šulová, L., & Helus, Z.). (2011). *Hodnotová orientace dětí ve věku 6-15 let*. Dostupné z <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1310479648.pdf>
- Cakirpaloglu, P. (2004). *Psychologie hodnot*. Olomouc: Votobia.
- Cardová, M. (2007). *Potřebují sourozenci bratří a sester s mentálním postižením podporu v rámci sociální práce?* (diplomová práce). Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120006267/?lang=cs>
- Ciccotti, S. (2008). *Rozumíte svému děťátku?*. Praha: Portál.
- Dovgan, K. N., & Mazurek, M. O. (2018). Differential Effects of Child Difficulties on Family Burdens across Diagnostic Groups. *Journal of Child and Family Studies* 27(3). 872-884.

- Dunn, J. (1983). Sibling Relationships in Early Childhood. *Child Development*, 54(4), 787.
- Eyrová, L., & Eyr, R. (2007). *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Frankl, V. F. (2015). *Lékařská péče o duši*. Brno: Cesta.
- Grác, J. (1979). *Pohľady do psychológie hodnotovej orientácie mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Gray, D. E. (2003). Gender and coping: the parents of children with highfunctioning autism. *Social Science & Medicine*, 56(3). 631-642.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Havelka, D., & Bartošová, K. (2019). *Speciální sourozenci: život se sourozencem s postižením*. Praha: Portál.
- Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Howe, N., Rosciszewska, J., & Persram, R. J. (2018). "I'm an ogre so I'm very hungry!" "I'm assistant ogre": The Social Function of Sibling Imitation in Early Childhood. *Infant & Child Development*, 27(1), 1-17.
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton: Princeton University Press.
- Ittész, G., Sipos-Bielochradsky, B., Béres, O., & Pilinszki, A. (2017). Salvation and Religiosity: The Predictive Strength and Limitations of a Rokeach Value Survey Item. *European Journal of Mental Health*, (1), 3-24.
- Kohlberg, L. (1963). The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order. *Human Development*, 6(1-2), 11-33.
- Kotásková, J. (1987). *Socializace a morální rozvoj dítěte*. Praha: Academia.
- Koťa, J. (1994). Učitel a jeho profese. In Kosíková, H., Vališová, A., et al., *Pedagogické otázky současnosti*. (s. 5-18). Praha: Institut sociálních vztahů.

- Kraus, B. (2001). Sociálně psychické klima ve výchovných zařízeních. In Kraus, B., Poláčková, V., et al., *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. (s. 86-97). Brno: Paido.
- Kudláček, M. (2012). *Svět dětské mozkové obrny: Nahlížení vlastního postižení v průběhu socializace*. Praha: Portál.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Lam, C. B., Solmeyer, A. R., & McHale, S. M. (2012). Sibling Relationships and Empathy across the Transition to Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1657–1670.
- Lečbych, M. (2012). Modely mentální retardace. In Valenta, M., Michalík, J., Lečbych, M., et al. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. (s. 34-41). Praha: Grada Publishing.
- Leman, K. (2016). *Sourozenecké konstelace*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (1996). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2001). *Psychologie nemocný a zdravotně postižených dětí*. Praha: H & H.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing.
- Matoušek, O. (1997). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- McHale, S. M., Updegraff, K. A., & Whiteman, S. D. (2012). Sibling Relationships and Influences in Childhood and Adolescence. *Journal of Marriage and Family*, 74(5), 913-930.
- Mravčík, V. (Ed.). (2018). *Výroční zpráva o stavu ve věcech drog v České republice v roce 2017*. Praha: Úřad vlády České republiky.
- Murray, L. (2016). *Psychologie malých dětí*. Praha: Triton.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Paquette, S. M., & Johnson, E. K. (2016). I Don't Like the Tone of Your Voice: Infants Use Vocal Affect to Socially Evaluate Others. *Infancy*, 21(1), 104–121.
- Patterson, M. L., & Werker, J. F. (2003). Two-month-old infants match phonetic information in lips and voice. *Developmental Science*, 6(2), 191–196.

- Paulus, M. (2016). It's payback time: Preschoolers selectively request resources from someone they had benefitted. *Developmental Psychology*, 52(8), 1299–1306.
- Perence, L., & Peczkowski, R. (2017). Cognitive and affective empathy among adolescent siblings of children with a physical disability. *Disability and Health Journal*, 11(1), 43-48.
- Prudký, L., et al. (2009). *Inventura hodnot: Výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Ross, P., & Cuskelly, M. (2006). Adjustment, sibling problems and coping strategies of brothers and sisters of children with autistic spectrum disorder. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 31(2), 77–86.
- Roth, I. (2010). *The Autism Spectrum in the 21<sup>st</sup> Century: Exploring Psychology, Biology and Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Sak, P. (1997). *Svoboda jedince, odpovědnost společnosti*. Dostupné z [http://www.insoma.cz/index.php?id=1&n=5&d\\_1=paper&d\\_2=svoboda](http://www.insoma.cz/index.php?id=1&n=5&d_1=paper&d_2=svoboda)
- Sak, P. (2000). *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč.
- Schmidtová, V., Molnárová Letovancová, K., & Slaný, J. (2019). Vplyv zdravotného postihnutia dieťaťa na súrodenecké vzťahy v rodine. *Czecho-Slovak Pediatrics / Česko-Slovenska Pediatrie*, 74(5), 265–270.
- Sedláček, I. (2007). *Hodnotová orientace dětí a mládeže* (bakalářská práce). Dostupné z [https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/4059/sedl%C3%A1%C4%8Dek\\_2007\\_bp.pdf?sequence=1](https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/4059/sedl%C3%A1%C4%8Dek_2007_bp.pdf?sequence=1)
- Severová, M. (1982). *Hry v raném dětství*. Praha: Academia.
- Smékal, V., Lacinová, L., & Kukla, L. (Eds.). (2004). *Dítě na prahu dospívání*. Brno: Barrister & Principal.
- Spousta, V. (2001). Hromadné sdělovací prostředky a výchova. In Kraus, B., Poláček, V., et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. (s. 61-77). Brno: Paido.
- Světová zdravotnická organizace. (2018). *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* (10. revize). (2. aktualiz. vyd). Dostupné z <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

- Šporclová, V. (2018). *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta.
- Štětovská, I. (2011). Proměny světy školy. In Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M., et al., *Psychologické aspekty změn v české společnosti*. (s. 135-152). Praha: Grada Publishing.
- Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Šulová, L. (2011a). Morálně-etický vývoj dítěte. In Weiss, et al., *Etické otázky v psychologii*. (s. 123-147). Praha: Portál.
- Šulová, L. (2011b). Současná česká rodina. In Gillernová, I., Kebza, V., Rymeš, M., et al., *Psychologické aspekty změn v české společnosti*. (s. 106-119). Praha: Grada Publishing.
- Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.
- Toppe, T., Hardecker, S., & Haun, D. B. M. (2019). Playing a cooperative game promotes preschoolers' sharing with third-parties, but not social inclusion. *PLoS ONE*, 14(8), 1–20.
- Unicef. (2017). *Mladé hlasy 2017*. Dostupné z <https://www.dropbox.com/sh/yzc4ox2jd27kjgu/AABvKq0otVReGRF8k8e2qKVla?dl=0&preview=Mlad%C3%A9+hlasy+2017+final.pdf>
- Vacek, P. (2008). *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2012a). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2012b). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vyhlídal, T., & Ješina, O. (2010). Hodnotová orientace dětí s onkologickým onemocněním ve vztahu ke kvalitě života a pohybovým aktivitám. *Physical Culture / Telesna Kultura*, 33(3), 84.
- Wing, L. (2002). *The Autistic spectrum: a guide for parents and professionals*. London: Robinson.
- Winter, A. (2000). Rané napodobovací schopnosti kojenců: Kdo tomu věří?. In Pouthas, V., & Jouen, F. *Psychologie novorozence: Chování nejmenšího dítěte a jeho poznávání*. (s. 210-221). Praha: Grada Publishing.

## Přílohy

Příloha 1: Dotazník pro děti ve věku 6-9 let

Příloha 2: Dotazník pro děti ve věku 10-15 let

Příloha 3: Návod na polostrukturovaný rozhovor

### Příloha 1: Dotazník pro děti ve věku 6-9 let

#### Anonymní dotazník pro sourozence dětí s postižením

(6-9 let)

Dobrý den, jmenuji se Lukáš Slabý a jsem studentem oboru psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Chtěl bych vás poprosit o vyplnění dotazníku pro mou diplomovou práci, zaměřující se na hodnoty sourozenců dětí s postižením. Tento dotazník je **anonymní** a jeho výstupy budou použity pouze pro účely mé diplomové práce a nebudou poskytnuty žádným dalším osobám.

1. Kolik je ti let? .....
2. Kolik máš sourozenců? .....
3. Kolik je tvému sourozenci/tvým sourozencům?
4. Nyní mi prosím řekni, co z následujících možností, považuješ za **důležité**. Vždy máš na výběr mezi odpověďmi Ano, Spíše ano, Nevím, Spíše ne, Ne. U každé možnosti jen jedna odpověď.

	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
a) Být bohatá/bohatý	1	2	3	4	5
b) Být dobrá/dobrý ve sportu	1	2	3	4	5
c) Dobře se učit	1	2	3	4	5
d) Chránit přírodu	1	2	3	4	5
e) Být hezká/hezký	1	2	3	4	5

<b>f) Chovat se slušně</b>	1	2	3	4	5
<b>g) Pomáhat druhým</b>	1	2	3	4	5
<b>h) Být slavná/slavný</b>	1	2	3	4	5
<b>i) Mít šťastnou rodinu</b>	1	2	3	4	5
<b>j) Být zdravá/zdravý</b>	1	2	3	4	5
<b>k) Mít dobré přátele</b>	1	2	3	4	5

- Napadá tě ještě něco, co je pro tebe důležité, ale nezeptal jsem se na to?

5. Nyní mi prosím řekni, co ti **vadí**. Na výběr máš tentokrát možnosti Velmi vadí, Trochu vadí, Vůbec nevadí, Nevím. U každé možnosti jen jedna odpověď.

	<b>Velmi vadí</b>	<b>Trochu vadí</b>	<b>Vůbec nevadí</b>	<b>Nevím</b>
<b>a) Někdo ve škole opisuje</b>	1	2	3	0
<b>b) Někdo občas lže ostatním</b>	1	2	3	0
<b>c) Někdo kouří</b>	1	2	3	0
<b>d) Někdo se vysmívá ostatním</b>	1	2	3	0
<b>e) Někdo netřídí odpad</b>	1	2	3	0
<b>f) Někdo mluví sprostě</b>	1	2	3	0
<b>g) Se ve světě vedou války</b>	1	2	3	0
<b>h) Někdo z cizí země chodí s tebou do školy</b>	1	2	3	0
<b>i) Někdo ubližuje zvířatům</b>	1	2	3	0

- Napadá tě ještě něco, co ti vadí, ale nezeptal jsem se na to?



6. Nyní mi prosím řekni, čeho si na ostatních **vážíš**? Na výběr máš tentokrát možnosti Velmi si vážím, Trochu si vážím, Nevážím, Nevím. U každé možnosti jen jedna odpověď.

	<b>Velmi si vážím</b>	<b>Trochu si vážím</b>	<b>Nevážím</b>	<b>Nevím</b>
<b>a) Někdo ve škole pomáhá ostatním</b>	1	2	3	0
<b>b) Někdo říká za každou cenu pravdu</b>	1	2	3	0
<b>c) Někdo se stará o přírodu</b>	1	2	3	0
<b>d) Je někdo velice slušný k ostatním</b>	1	2	3	0
<b>e) Někdo pomáhá druhým</b>	1	2	3	0
<b>f) Se mohu od někoho naučit něco z jiné kultury/země</b>	1	2	3	0
<b>g) Se někdo stará o zvířata</b>	1	2	3	0

- Napadá tě ještě něco, čeho si na ostatních vážíš a nezeptal jsem se na to?

## **Příloha 2: Dotazník pro děti ve věku 10-15 let**

### **Anonymní dotazník pro sourozence dětí s postižením**

(10-15 let)

Dobrý den, jmenuji se Lukáš Slabý a jsem studentem oboru psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Chtěl bych vás poprosit o vyplnění dotazníku pro mou diplomovou práci, zaměřující se na hodnoty sourozenců dětí s postižením. Tento dotazník je **anonymní** a jeho výstupy budou použity pouze pro účely mé diplomové práce a nebudou poskytnuty žádným dalším osobám.

1. Kolik je ti let? .....
2. Kolik máš sourozenců? .....

3. Kolik je tvému sourozenci/tvým sourozencům?

4. Nyní mi prosím řekni, co z následujících možností, považuješ za **důležité**. Vždy máš na výběr mezi odpověďmi Ano, Spíše ano, Nevím, Spíše ne, Ne. U každé možnosti jen jedna odpověď.

	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
a) Být bohatá/bohatý	1	2	3	4	5
b) Být dobrá/dobrá ve sportu	1	2	3	4	5
c) Věřit v boha	1	2	3	4	5
d) Dobře se učit	1	2	3	4	5
e) Nosit značkové oblečení	1	2	3	4	5
f) Chránit přírodu	1	2	3	4	5
g) Být hezká/hezký	1	2	3	4	5
h) Chovat se slušně	1	2	3	4	5
i) Pomáhat druhým	1	2	3	4	5
j) Být slavná/slavný	1	2	3	4	5
k) Zajímat se o politiku	1	2	3	4	5
l) Mít partnerku/partnera	1	2	3	4	5
m) Mít šťastnou rodinu	1	2	3	4	5
n) Být zdravá/zdravý	1	2	3	4	5
o) Cestovat	1	2	3	4	5
p) Mít dobré přátele	1	2	3	4	5

- Napadá tě ještě něco, co je pro tebe důležité, ale nezeptal jsem se na to?

5. Nyní mi prosím řekni, co ti **vadí**. Na výběr máš tentokrát možnosti Velmi vadí, Trochu vadí, Vůbec nevadí, Nevím.

	Velmi vadí	Trochu vadí	Vůbec nevadí	Nevím

a) Někdo ve škole opisuje	1	2	3	0
b) Někdo občas lže ostatním	1	2	3	0
c) Někdo kouří	1	2	3	0
d) Někdo se vysmívá ostatním	1	2	3	0
e) Někdo netřídí odpad	1	2	3	0
f) Někdo mluví sprostě	1	2	3	0
g) Se ve světě vedou války	1	2	3	0
h) Někdo z cizí země chodí s tebou do školy	1	2	3	0
i) Někdo ubližuje zvířatům	1	2	3	0
j) Někdo odhazuje odpadky na ulici	1	2	3	0

- Napadá tě ještě něco, co ti vadí, ale nezeptal jsem se na to?

6. Nyní mi prosím řekni, čeho si na ostatních **vážíš**? Na výběr máš tentokrát možnosti Velmi si vážím, Trochu si vážím, Nevážím, Nevím.

	Velmi si vážím	Trochu si vážím	Nevážím	Nevím
a) Někdo ve škole pomáhá ostatním	1	2	3	0
b) Někdo říká za každou cenu pravdu	1	2	3	0
c) Někdo se stará o přírodu	1	2	3	0
d) Je někdo velice slušný k ostatním	1	2	3	0
e) Někdo pomáhá druhým	1	2	3	0

f) Se mohu od někoho naučit něco z jiné kultury/země	1	2	3	0
g) Se někdo stará o zvířata	1	2	3	0

- Napadá tě ještě něco, čeho si na ostatních vážíš a nezeptal jsem se na to?

### **Příloha 3: Návod na polostrukturovaný rozhovor**

#### **Návod na polostrukturovaný rozhovor**

##### **a. Rodina**

- Jak často v týdnu trávíš čas s rodiči, sourozencem?
- Jak trávíte čas o víkendu?

##### **b. Vrstevníci**

- Jak na tvého sourozence reagují tví kamarádi?
- Co si o tom myslíš?

##### **c. Volný čas**

- Co děláš ve volném čase/když přijdeš ze školy?
- Jaké máš koníčky?
- Chodíš do nějakých kroužků?
- Trávíš někdy odpoledne se svým sourozencem?
- Bereš svého sourozence mezi své kamarády?

##### **d. Pozornost**

- Máš pocit, že si tě rodiče všímají stejně jako tvého sourozence?
- Chtěl/a bys s nimi trávit více času?
- Jaké to je být někde se svým sourozencem?
- Jaké je to být někde bez něj?

##### **e. Realizace snů**

- Čím bys chtěl/a být?
- Čím by chtěl být tvůj sourozenec?
- Myslíš, že se vám to povede?
- Co bys dělal/a, kdybys byl/a hodně bohatý/á?